بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة آل البيت
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
قسم اللغة العربية وآدابها

تسلسل بناء القواعد النحوية والصرفية:

دراسة تطبيقية على المنهاج المدرسي الأردني في تعليم اللغة العربية

Sequence of Grammatical Rules Construction: Applied Study on Jordanian Arabic Language Teaching Curriculum

إعداد الطالب:

معاذ وليد حسن محمد

الرقم الجامعي:(٠٥٢٠٣٠١٠١٢)

إشراف الدكتور:

محمود رمضان الديكي

قُدّمتْ هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير

2010م

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة آل البيت

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

قسم اللغة العربية وآدابها

تسلسل بناء القواعد النحوية والصرفية:

دراسة تطبيقية على المنهاج المدرسي الأردني في تعليم اللغة العربية

Sequence of Grammatical Rules Construction:

Applied Study on Jordanian Arabic Language Teaching Curriculum

إعداد الطالب: معاذ وليد حسن محمد

الرقم الجامعي :(٠٥٢٠٣٠١٠١٢)

إشراف الدكتور: محمود رمضان الديكي

أعضاء لجنة المناقشة:		التوقيع
د. محمود رمضان الديكي	(مشرفا ورئيسا)	....
أ. د. سمير شريف استيتية	(عضوا)	....
د. سعيد جبر أبو خضر	(عضوا)	....
أ.د. محمود حسني مغالسة	(عضوا)	....

قُدّمتْ هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص اللغة العربية وآدابها، في كلية الآداب والعلوم الإنسانية، في جامعة آل البيت

نوقشت في الفصل الأول للعام الجامعي ٢٠١٠/٢٠١١ وأوصي ....

الإهـــــداء

إلى من ربّياني صغيراً وشدّا أزري كبيراً

(والدَيَّ) الكريمين مدّ الله في

عمرهما.

وإلى من سهرت معي الليالي تنتظر نضوج هذا البحث

شريكة حياتي (أم سعد) فقد كانت نعم العون

والرفيق.

وإلى مهجة قلبي وقرّة عيني (سعد) بارك الله لي فيه

ونفع به الناس أجمعين.

إليهم جميعاً أهدي هذا الجهد.

شكر وتقدير

أما وقد منَّ الله سبحانه عليّ بإنجاز هذا البحث، فلا يسعني في هذا المقام إلا أن أتقــدّم بالشكر الخالص وعظيم التقدير لكل من امتدت يده لي بالمساندة والعون على النهــوض بهــذا البحث. وأول من حُقَّ له الشكر، أُستاذي الجليل الدكتور محمود رمضان الديكي، على صـــبره في تحمّل مسؤولية الإشراف على هذا البحث، والذي ما بخل عليّ بغزير علمه ونفيس وقتــه، وجهده الكبير في تسديد خطوات عملي، فأكرم به من عالمٍ ما أشعرني بضجر أو جفاءٍ، فجزاه الله عني خير الجزاء.

وأتقدّم بعظيم الشكر والامتنان للأستاذ الدكتور سمير استيتية، الذي أتاح لـــي فرصـــة الالتقاء به مرات عديدة في مكتبه في جامعة اليرموك، وأمدّني بعلمه الغزير وبنيّر أفكاره التي أضاءت لي طريقي في منهجية البحث.

وأتقدّم كذلك بالشكر الجزيل، والامتنان العظيم، لمن تعجز كلمات الشكر أن تفيه حقه، الدكتور الفاضل سعيد أبو خضر، الذي آتاه الله بسطة في العلم والجسم، والذي أعــدُّه الإمـــام والقدوة في الجلد على البحث، وسعة الصدر والأناة على الباحث، ما ضنَّ عليّ بجهده وعلمـــه ووقته، فمتعه الله بعمر مديد، وخير مزيد، وعمل صالح رشيد.

وأقدّم الشكر أيضاً لأساتذتي الأجلاء في قسم اللغة العربية، لما غمروني به من العنايّة وعظيم الرعايّة، وفي مقدمتهم الأب الحاني، أستاذي الدكتور محمد الدروبي، حفظه الله.

وأتقدّم بالشكر إلى الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة لمـــا سيســـهمون بـــه فـــي إغنـــاء البحـــث بالملاحظات المفيدة.

وأشكر أيضاً زملائي على اقتراحاتهم ومشاوراتهم، والتي أثرت البحث، وفتحت لي آفاقاً عدّة أثناء الكتابة، وأخصّ بالذكر زميلي الأستاذ ماهر عبد اللطيف عمر، وزميلي الأستاذ سعد عبدالله مقداد، حفظهما الله ووفقهما.

ولا يفوتني أن أشكر الإدارة العامّة لمدارس البطريركية اللاتينية، على تعاونهم في التنسيق بين دوامي المدرسي ودوامي الجامعي، وأخصّ بالشّكر مدير مدرسة البطريركية الوطنيّة _ المصدار، الأستاذ الفاضل سهيل خوري، الذي غمرني بطيبة أصله وحسن خُلُقه.

وأخيراً أقف حائراً في اختيار عبارات الشكر، التي لن تفيه حقه، صديقي الأثير، والأخ الحبيب، عبدالجبار محمد الغريري، لما ضحّى به من وقت وجهد، وانقطاع عن عائلته ودراسته، مؤازرة ودعما لي، فجزاه الله خير الجزاء.

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى البحث في خصيصة التسلسل في بناء القواعد النحوية والصرفيّة، متخذة منهاج تعليم اللغة العربية الأردني ميداناً للتطبيق.

وتكمن أهمية الدراسة في معرفة أسباب الضعف اللغوي لدى المتعلمين، إذ إنّ المشتغلين في ميدان العربية وتعليمها، الذين لهم محاولات عديدة في الكشف عن أسباب ظاهرة الضعف اللغوي لم يتنبهوا إلى قضية مهمة في علاج هذا الضعف اللغوي الذي من المحتمل أن يكون مرده إلى التسلسل في بناء القواعد اللغويّة؛ لذا آثرت استكمال تلك المحاولات والمساهمة في دراسة هذه ظاهرة الضعف في اللغو العربية بتحليل نماذج دالة على التنبّه إلى هذه الخصيصة في بناء القواعد التعليمية.

وقد جاءت هذه الدراسة مشتملة على ثلاثة فصول، يتناول الفصل الأول تعريفاً بأسس بناء القاعدة اللغوية التعليمية، وميزها من القاعدة الوصفية والتحليلية التنظيرية، والفتش في التراث النحوي والصرفي التعليميين عن خصائص بناء هذه القاعدة. ويتناول الفصل الثاني أبرز الموضوعات الصرفية وتتبع التسلسل في تقديمها في المقررات المدرسية المختلفة، وهذه الموضوعات هي: المصدر الصريح، المصدر المؤول، المشتقات. ويتناول الفصل الثالث أبرز الموضوعات النحوية في المقررات المدرسية وتتبع التسلسل في تقديمها، وهي: الإسناد (الجملة الاسمية)، اللازم والمتعدي، المفاعيل (المفعول معه، المفعول لأجله، المفعول فيه، المفعول المطلق)، الحال، التوابع (النعت، البدل، التوكيد، العطف).

المحتويات

المقـــدّمــــة

اللهم إنّا نستلهم منك العون والرشاد، والتوفيق والسداد، إنك على ما تشـــاء قـــدير، وبالإجابـــة جدير، فلك الحمد أن علمتنا وفهمتنا وشرّفتنا بالبحث في أعظم لغة وأسماها، لغة كتابك المُبين. وصـــلِّ اللهمّ وبارك على من نزل عليه القرآن رحمة للعالمين، إمام المتقين وخير المرسلين، أفصح من نطـــق بالضاد، الهادي إلى سُبل الرشاد (صلى الله عليه وسلّم).

وبعد:

تعد القواعد النحوية والصرفية مكوناً رئيساً من مكونات تعليم المهارات اللغويـــة، كالمهـــارات القرائية، ومهارات الكتابة، ومهارات الاستماع، ومهارات المحادثة، لأية لغة. وتُعنى كتب تعليم اللغـــة بتقديم هذه القواعد الصرفية والنحوية في مناهجها ومقرراتها منذ المراحل المبكرة فـــي تعلـــيم اللغـــة وتعلّمها وانتهاء بالمراحل المتقدمة منها، حرصاً من مصممي المنـــاهج علـــى إتقـــان المُـــتعلِّم اللغـــةَ المنشودة.

ويشكل بناء القواعد النحوية والصرفية أساساً مهماً في تعليم هذه المهـــارات اللغويـــة وضـــبط إتقان اللغة فهماً وإنتاجاً، كما أنها تشكل معياراً من المعايير التي ينبغي توافرها لتطوير القـــدرة والأداء اللغويَّيْن.

ونتيجة لما رصدته من ملاحظات المشتغلين في ميدان العربية وتعليمها حول ضعف المهارات اللغوية لدى الطلاب بخاصة، والمتعلمين بعامة، ومحاولات الدارسين الجادة في البحث عن أسباب هـــذا الضعف، ووضع الحلول الملائمة لعلاجه، وفق مناهج بحثية متعددة، كالمناهج التربوية واللغوية، فقـــد آثرت استكمال هذه الجهود، والمساهمة بدراسة هذه المشكلة، ألا وهي الضعف في المهارات اللغويـــة، مُنطلِقا من منظور لغويٍّ متخصص، يُعنى بجانب لم يتنبه إلى أهميته كثيرٌ من الدارسين، وهـــو كـــامن في تسلسل بناء القاعدة اللغوية. فالتسلسل: "انتقال طبيعي من جملة إلى أخرى بينهما صلة من نوع ما".

ولا ريب أن الدراسة باتباعها هذا المسلك العلمي تنظر في أحد العوامل الداخلية التي قد تكون وراء هذا الضعف اللغوي في مهارات اللغة العربية.

ومن ضمن الدراسات التي قمت برصدها والتي تبحث في أسباب الضعف اللغوي على مستوى المدارس والجامعات، بحث " قواعد النحو المقررة بين الواقع وما يجب أن يكون" لعلي أحمد مدكور، وبحث "تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي" لمحمود أحمد السيد، وبحث " تأملات في الدرس اللغوي على مستوى الجامعة" لجعفر نايف عبابنة، وبحث "تقويم تدريبات كتاب قواعد اللغة العربية للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات النحو المناسبة للتلاميذ" لدخيل الله الدهماني.

لذا، تقصد هذه الدراسة إلى تناول خصيصة "التسلسل" (أو التطور والانتقال المنطقي) في بناء القواعد النحوية والصرفية في مجال تعليم اللغة العربية، ابتداء من الصف الأول الابتدائي وحتى الصف العاشر الأساسي، وتتخذ هذه الدراسة من منهاج تعليم اللغة العربية في المملكة الأردنية الهاشمية ميدانا للتطبيق، لتقوم بتتبع هذه الخصيصة في تأليف مقرراته في المستويات التعليمية المختلفة، والوقوف على مدى مراعاة مصممي المنهاج وفِرق تأليفه لها.

ولتحقق هذه الدراسة هدفها الرئيس فقد جاءت في ثلاثة فصول خلا المقدمة والخاتمة. يتناول الفصل الأول تعريفاً بأسس بناء القاعدة اللغوية التعليمية، وميزها من القاعدة الوصفية والتحليلية التنظيرية، والفتش في التراث النحوي والصرفي التعليميين عن خصائص بناء هذه القاعدة. ويتناول الفصل الثاني أبرز الموضوعات الصرفية وتتبع التسلسل في تقديمها في المقررات المدرسية المختلفة، وهذه الموضوعات هي: المصدر الصريح، المصدر المؤول، المشتقات. ويتناول الفصل الثالث أبرز الموضوعات النحوية في المقررات المدرسية وتتبع التسلسل في تقديمها، وهي: الإسناد (الجملة

الاسمية)، اللازم والمتعدي، المفاعيل (المفعول معه، المفعول لأجله، المفعول فيه، المفعول المطلــق)، الحال، التوابع (النعت، البدل، التوكيد، العطف).

وتستمد هذه الدراسة مادة تحليلها من المنهاج المدرسي الأردني في تعليم اللغة العربية، الــذي يتوزع على المستويات الآتية:

- " لغتنا العربية "،الأول الابتدائي وحتى السابع الأساسي.
- " القواعد والتطبيقات اللغوية "، للصف الثامن وحتى العاشر الأساسيّين.

وقد اعتمدت هذه الدراسة منهجاً وصفياً تحليلياً ًفي تتبع أساس "التسلسل" فــي بنــاء القواعــد النحوية والصرفية في مقررات المنهاج المدرسيّ لتعليم اللغة العربية في المملكة.

وتكمن أهمية هذه الدراسة في سياق تندر فيه الدراسات اللغوية العربية التطبيقية التي تناولــت القواعد النحوية والصرفية في المجالات التعليمية، وتعنى في الوقت نفسه بتسلسل بناء القواعد التي تعد مكونا داخليا رئيسا في تعليم المهارات اللغوية، قد يؤدي الكشف عن الخلل في تقديمه إلى الإسهام فــي تحديد الضعف المتفشي لدى متعلمي اللغة العربية في المرحلة المدرسية، الذي تظهر مخرجاتــه علــى نحو جلي في المراحل المتقدمة، وبخاصة في المرحلة الجامعية.

ومن الجدير ذكره، في سياق المقدمة، أن جملة من الصعوبات قد واجهتني فــي كتابــة هــذا البحث، ربما من أهمها: ندرة الدراسات التطبيقية في هذا المجال، وشحّ المراجع اللغويــة والدراســات التنظيرية المكتوبة باللغة العربية المتوفّرة على هذا الموضوع. إضافة إلى ما تطلبه طبيعة هذه الدراسة التطبيقية من خطوات مسبقة كتفريغ المادة اللغوية من المناهج، وتحليل محتواها، ومراعاة فرق التأليف للتسلسل المنطقي في تقديمها، ما أضاف جهداً كبيراً وعملاً شاقاً استنزف الكثير من الوقت والجهد.

فضلا على ذلك، فالمتوقع أن تفيد نتائج الدراسة وتوصياتها في تقييم بناء القواعد فـــي منهـــاج تعليم اللغة العربية، لتكون هادية لمصممي المناهج في مراحل تطويره مستقبلاً.

الفصل الأول

في بناء القاعدة اللغويّة

التعليميّة

- أولاً: مفهوم القاعدة في الاصطلاح العام.
- ثانياً: تعريف القواعد الصرفية والنحوية.
- ثالثاً: القواعد العلمية والتعليمية في التراث العربي.
- رابعاً: القواعد العلمية والقواعد التعليمية في اللسانيات.
- خامساً: أهمية تعليم القواعد الصرفية والنحوية.
- سادساً: إشكالية تعليم القواعد.

أولاً: مفهوم القاعدة في الاصطلاح العام:

يتضمن لفظ مصطلح "قاعدة" في دلالته اللغوية معنى الثبات وقوام الشيء وأساسه[١]، ويبدو أن المعنى الاصطلاحي قد أخذ من هذه المعاني، "فالقاعدة بالمعنى الاصطلاحي العام القضية الكلية التي تنطبق على جميع جزئياتها...، فتكون بهذا مقولة ثابتة تنطبق على جميع أفراد الجنس أو أجزائه التي تتناولها"[٢].

و"شاع هذا اللفظ بهذا المفهوم في ميادين فكرية عدة، كعلوم القرآن، والتفسير، والعقيدة، وغيرها"[٣]. أما في سياق النحو فالمفردة غير معروفة بهذا المفهوم الاصطلاحي عند النحاة الأوائل، حتى القرن الثالث الهجري. وبتطور الدرس النحوي العربي أخذ هذا المفهوم يشيع، ليقصد به "القوانين الثابتة، أو الأحكام الكلية والجزئية، التي يتمثل بها النظام التركيبي لشواهد اللغة، وتكون معياراً يقاس عليه الكلام"[٤].

---

[١] تُستمد هذه المعاني اللغوية من السياق اللغوي الذي ترد فيه الكلمة في الاستعمال، نحو :" قعد قعودا ومقعدا أي **جلس**...والقاعد من النخل ما تناله اليد، والقاعد من النساء التي قعدت عن الولد والحيض... وقواعد البيت **أساسه**..." (انظر: الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، إسماعيل بن حماد الجوهري، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، ط٢، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ١٩٧٩، (مادة: قعد). وانظر هذه المعاني في : القاموس المحيط، مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزآبادي، دار الجيل، بيروت، لبنان، (مادة: قعد)، وجاء في المعجم الوسيط المعنى والاصطلاحي العام: " أقعد بالمكان: **أقام**. ... والقاعدة من البناء: **أساسه** ...والضابط أو الأمر الكلي ينطبق على جزئيات...." انظر: المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية (القاهرة)، ط٢، (د. ت)، القاهرة، مصر، (مادة: قعد).

[٢] انظر: القاعدة النحوية: تحليل ونقد، محمود حسن الجاسم، ط١، دار الفكر، دمشق، ٢٠٠٧، ص٢٥.

[٣] المرجع نفسه، ص٢٥.

[٤] المرجع نفسه، ص٢٦. وينظر للوقوف التفصيلي على مفهوم القاعدة في النحو العربي: المرجع نفسه، ص٢٦-ص٣٥.

ثانياً: تعريف القواعد النحوية والصرفية:

لم يتفق الدارسون على تعريف موحد للقواعد، فيتعدد تعريفها لديهم، وتعـرّف، فـي العمـوم، بأنها: "**العلم المختص بوضع وبحث وتعليم ضوابط الاستخدام والاستعمال اللغـوي الصـحيح لأبنيـة المفردات وصيغها وأبنية الجمل وتراكيبها**"[1]، كما تُعرف في المعاجم اللسانية بأنهـا "**صـيغة تبـين العلاقة بين العناصر اللغوية في التراكيب، ولا سيما القواعد المستخدمة في النحو التقليدي، استخداماً تقنينيا أو تقعيديا، فتقاس بها صحة الاستعمال اللغوي**".[2]

و"يذهب بالمر (Palmer) إلى تعريفها بالقول: "**يستخدم مصطلح القواعد في اللسانيات بمعناه الاصطلاحيّ، لينماز عن الأصوات والصوتيات وعلم الدلالة**"، أما الدارسان، ماريو باي (Mario Pei) وفرانك جانيور (Frank Gaynor) فيذهبان إلى أن القواعد: "**علم تراكيب اللغة، وأحكـام ومبـادىء استخدامها العام المقبول**"، وتعرّف جوليا فولك (Julia Falk) القواعد بأنها "**عبـارة عـن فرضـيات تختص للتحقق الذهني الذي يخدم أساس الأداء اللغوي**". وثمة دارسون يرون أن القواعد **هي الوسيلة التي تتحقق بها الإبداعية اللغوية (linguistic creativity) على نحو غير محدود، وأن النقص فـي المعرفة اللغوية، وعدم الكفاية بالإحاطة بها، سوف يؤدي إلى قصور في القدرة على التواصل**".[3]

وتذهب هذه الدراسة إلى التمييز بين تعريف القواعد النحويـة وتعريـف القواعـد الصـرفية، فتعرف الأولى، أي القواعد النحوية، بأنها: "**القواعد التي تختص بقواعدية الجمل، وترتيب المفـردات فيها، وغموضها التركيبي، والعلاقات المعنوية بين الكلمات في الجمل، وغيرها، وتخـتص بالقـدرة**

---

[1] فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية، محمد صالح سمك، مكتبة الأنجلـو المصـرية ، القاهرة ، ١٩٨٦م ، ص ٧٤٣.

[2] معجم المصطلحات اللغوية ، رمزي منير بعلبكي، ط١، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ١٩٩٠م، ص ٤٣٥.

[3] Amayreh,M.,A., linguistic Analysis and Evalution of Arabic Text book Meterials and Methoolology,(p.h.D dissertation unpublished Indiana university ,1984, p160 -163.

على إمكانية إنتاج تراكيب صحيحة تحاكي الأنماط التي تسير وفق ضوابط القواعد النحوية"، أما الثانية، فتعرف بأنها: "**تلك القواعد التي تختص ببنية الكلمات، ومكونات تشكيل الكلمة**"(١).

ثالثاً: القواعد العلمية والتعليمية في التراث العربي:

إنّ الناظر في تراثنا اللغوي يلمس أن اللغويين العرب القدامى كان لهم الفضل في وضع القواعد النحويّة والصرفية العلمية والتعليمية، إذ كانوا يرمون إلى هدفين أساسيين في وضعهم تلك القواعد، يتمثل الأول في الهدف التأصيلي العلمي، الذي يرمي إلى تأصيل الأنماط اللغويّة التي تخدم القرآن الكريم. ويتمثل الثاني في الهدف التعليمي، الذي يرمي إلى تعليم تلك الأنماط اللغويّة التي تمكّن النّاس، من تعلّم لغة القرآن الكريم، وجمع المتكلمين بالعربية على لغة واحدة هي لغة القرآن الكريم وما وافقها من كلام القبائل التي يحتجّ بها، وعدّوا ما خرج عنها شاذاً أو مهجوراً.

ويلحظ، على ضوء ما سبق، أن مؤلفات القواعد في التراث اللغوي العربي قد سارت في اتجاهين، الأول: يتعمّق في دراسة دقائق النحو وفلسفته وفقهه، وينصرف إلى البحث في شاذ النحو ونادره، حتى اعتراه الغموض بسبب الإغراق في الجزئيات. ويمثل هذا الاتجاه كتاب سيبويه، الذي يعدّ كتابا وصفيا يجمع كلام العرب الموثوقين من حيث الفصاحة وسلامة اللسان، يبني القاعدة النحوية على الصورة الشائعة على ألسنة العرب، وأساسه في ذلك مبدأ القياس الذي يستند عليه في صوغ القواعد النحوية. ولا يخفى ما لكتاب سيبويه من أثر جلي في اتساع الدرس اللغوي وكثرة التآليف اللغوية بعده، فذهب فريق إلى دراسة الدقائق الجزئية والعناية بما شذ عن الشائع من كلام العرب والاهتمام بالمنطق وعلم الكلام والفلسفة(٢). أما الاتجاه الثاني فيتمثل بما وضعه علماء النحو وأئمته، من أجل هدف رئيس

---

(١) Kharm, N. , Baker, M, Introduction to linguistics, al-Quds open university Publication, second edition , 2001 , p 332.

(٢) انظر: بحوث في الاستشراق واللغة، إسماعيل أحمد عمايرة، دار وائل، الأردن، ٢٠٠٣م، ص٦٧-٦٩.

هو تقويم الألسنة، والمحافظة على لغة القرآن الكريم، وتسهيل تلك القواعد ليتسنى للداخلين الجدد إلى الدين الإسلامي من الأقوام غير العربية ومن العرب الذين اختلطت لغاتهم مع الأعاجم حفظ تلك القواعد وفهمها وتطبيقها في حياتهم اليومية[١]، ويمثل هذا الاتجاه في جملة مؤلفات في العربية، أهمها: "مقدمة في النحو المنسوب إلى خلف الأحمر (ت ١٨٠ هـ)، والحدود للفراء (ت ٢٠٧هـ)، وتلقين المتعلم من النحو المنسوب لابن قتيبة (ت ٢٧٦ هـ)، والموجز في النحو لابن السراج (ت ٣١٦ هـ)، والتفاحة في النحو (ت ٣٣٨ هـ) لابن النحّاس، والحدود للرماني (ت ٣٨٤ هـ)، وشرح الحدود النحوية للفاكهي، وكتاب الفصول في العربية لابن الدهان (ت ٥٦٩ هـ)"[٢].

ويشار في هذا السياق إلى ظهور عدد من المؤلفات النحوية التعليمية التي "راعت الوضوح في العبارات، بدلاً من الغموض الذي لا يفيد المتعلم أو يفهمه، وابتعدوا عن المسائل الجدلية والخلافية والتعليل المنطقي، ومثالها كتاب الجمل للزجاجي (ت ٣٣٧ هـ) والإيضاح لأبي علي الفارسي (ت ٣٣٧ هـ) والواضح للزبيدي (ت ٣٧٩ هـ) واللمع لابن جني (ت ٣٩٢ هـ) وأسرار العربية لابن الأنباري (ت ٥٧٧ هـ)"[٣].

فضلاً على ذلك، فقد ظهرت مؤلفات أخرى تقوم على ترتيب الموضوعات النحوية وفق منهج محدد، وخطة محددة، "لتعالج بذلك ما كانت عليه بعض الكتب العلمية من خلط في الموضوعات، وارتباك في المنهج، ومثالها كتاب المفصل للزمخشري (ت ٣٥٨ هـ) الذي قسمه إلى أربعة أقسام، الأول في الأسماء، والثاني في الأفعال، والثالث في الحروف، والرابع في المشترك بينها. وكذلك كتاب

---

(١) انظر: بحوث في الاستشراق واللغة، إسماعيل أحمد عمايرة، ص٦٧-٦٩.

(٢) علم اللسان العربي، عبد الكريم مجاهد، ط١، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان، الأردن، ١٩٩٧، ص٦٠

(٣) المرجع نفسه، ص٦١.

شرح الكافية في النحو للرضي الاستراباذي، وشرح شذور الذهب لابن هشام (ت ٧٦١ هـ) والذي عمل على تنظيم الموضوعات النحوية إلى مرفوعات ومنصوبات ومجرورات وموضوعات أخرى".[١]

ومما تحسن الإشارة إليه، أنه قد "تلا تلك المؤلفات النحوية منظومات وشروح عليها، تنظم فيها قواعد النحو والصرف في أبيات شعرية، ومثاله ألفية ابن معط (ت ٦٢٨ هـ)، وابن مالك (ت ٦٧٢ هـ)، اللتان تناولهما الشُّرّاح فيما بعد، لتظهر الحواشي على الشروح، مثل حاشية الخضري على شرح ابن عقيل على الألفية، وحاشية الصبان على شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، وحاشية الشنواني (ت ١٠١٩ هـ) على موصل الطلاب للأزهري التي سماها "هداية أولي الألباب إلى موصل الطلاب إلى قواعد الإعراب"[٢].

رابعاً: القاعدة العلمية والتعليمية في اللسانيات:

توصف القواعد في اللسانيات التوليدية التحويلية، مثلا، بأنها قواعد علمية، "لأنها تسعى إلى وصف القواعد الكامنة ضمن الكفاية اللغوية، وإلى تفسيرها تفسيرا علميا دقيقاً، وليست قواعد تعليمية، لأنها لا تسعى إلى تقديم تعريفات ورسوم تخطيطية وتمارين وقواعد كلامية تساعد المتعلم على اكتساب المعرفة باللغة وبطرق استعمالها"[٣].

وتقوم القواعد العلمية، كذلك، "على الأساليب الألسنية العلمية في البحث، وتعتمد التجريد في الصياغة، وتتبنى لغة صورية قائمة على رموز تفسر المعطيات اللغوية، وتسهم مباشرة بتعميم التحاليل اللغوية، واختبارها، والتاكد من ملاءمتها للمعطيات. فالتحليل العلمي يهدف إلى تحديد بنية

---

[١] علم اللسان العربي، عبدالكريم مجاهد، ص٦١.

[٢] المرجع نفسه، ص٦١-ص٦٢.

[٣] الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، ميشال زكريا، ط١، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ١٨٨٣، ص٢١.

اللغة ووصفها وتفسيرها، دون أن يتصرف بهذه البنية. فيتناول اللغة كمادة قائمة بصورة ذاتية ومستقلة عن نشاط الباحث الألسني"[١].

في المقابل، نجد "أن القواعد التعليمية تهدف إلى تعليم كيفية استعمال اللغة، وتطوير معرفة المتكلم بقواعدها من خلال مده بتجربة لغوية موجهة بالممارسة العملية والملائمة. ولا تخفى العلاقة الوثيقة بين القواعد العلمية والتعليمية، فالقواعد التعليمية تقوم على اختيار مادة تعليمية من ضمن القواعد العلمية، أي إن للقواعد العلمية دورا مهما في تحضير المواد في تعليم اللغة. وتميز لتحقيق هدفها الرئيس في تعليم اللغة بين تعليم مسائل اللغة وتعليم كيفية استعمالها. كما تقود القواعد العلمية عملية وضع القواعد التعليمية وتساعد في حلّ مسائلها، وتوجّه إعداد المادة التعليمية، ومراحل تعليمها المتدرجة"[٢].

خامساً: أهمية القواعد النحوية والصرفية في تعليم اللغة:

إن المهارات اللغوية: (المحادثة، والاستماع، والقراءة، والكتابة) لا تنفك عن المعرفة بالقواعد النحوية والصرفية؛ لأنها هي الضابط الذي يجنب المتعلمين الخطأ، ويرتقي بهم إلى التعبير السليم، والإدراك الصحيح، والأداء الجيد. لذا، فلا غرابة أن نجد من نظر إلى القواعد، من العرب القدماء، على أنها "حلية الألسنة ومثقفها"[٣]. ويُجاريهم في هذا النظر لغويّون عرب محدثون، فيرى عباس

[١] الألسنية التوليدية والتحويلية، ميشال زكريا، ص٢١.

[٢] المرجع نفسه، ص٢١.

[٣] صبح الأعشى، القلقشندي، دار الكتب المصريّة، مصر، ١٩٢٢م ، ج١، ص ١٦٨ – ١٦٩.

حسن، أهمية القواعد تتغلل في العلوم كافة، حيث يقول: "لن تجد علماً منها يستقل بنفسه عن النحـــو، أو يستغنى عن معونته، أو يسير بغير نوره أو هداه"(١).

وتقوم القواعد اللغوية بدور فاعل في تعليم اللغة "إذ إن تعلمها يعني تعلم الأسس التـــي ينبنـــي عليها التركيب اللغوي، والعناية بتعلمها تعني تنمية وعي التلاميذ بالأسس التي يبني عليهـــا الاســـتخدام اللغوي، كما أن تلك الأسس هي عدَّة المتعلم في إدراك العلاقة بين عناصر الكلام، ومفتـــاح الوصـــول إلى المعنى"(٢).

ويمكن إجمال أهمية القواعد في تعليم اللغة في: " تقويمها ألسنة التلاميذ وعصمتهم من الخطـــأ في الكلام وتكوين عادات لغوية صحيحة لديهم، وتنمية ثروتهم اللغوية. وصقل أذواقهم الأدبية، بفضـــل ما يدرسونه ويبحثونه من الأمثلة والشواهد والأساليب الجيدة والتراكيب الصحيحة البليغـــة. وتعويـــدهم صحة الحكم، ودقة الملاحظة، ونقد التراكيب نقداً صحيحاً، والتمييز بين الخطأ والصواب فيما يسمعون وما يقرؤون. وتيسير إدراكهم للمعاني والتعبير عنها بوضوح وسلامة، وجعل محاكاتهم للصحيح مـــن اللغة التي يسمعونها أو يقرؤونها أمراً مبنياً على أساس مفهوم بدلاً من أن تكون مجرد محاكـــاة آليـــة. وشحذ عقولهم وتدريبهم على التفكير المتواصل المنظم؛ لأنهم في أثناء تعلمها يفكـــرون فـــي الألفـــاظ والمعاني المجردة لا في الاشياء المحسوسة، كما يتعقلون الفروق الدقيقة بين التراكيب ومفرداتها وأثـــر العوامل عليها. وتعينهم على ترتيب المعلومات اللغوية وتنظيمها في أذهانهم. وتســـاعدهم علـــى فهـــم التراكيب المعقدة والغامضة، وتبين أسباب غموضها وتفصل أجزاءها تفصيلاً، يساعد الطـــلاب علـــى تركيبها من جديد تركيباً واضحاً لا تعقيد فيه ولا غموض. وتوقفهم على أوضاع اللغة وصـــيغها، لانَّ

(١) النحو الوافي، عباس حسن، دار المعارف، مصر، الطبعة الثالثة، ص ١.

(٢) تحديد مطالب تعليم قواعد اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، وفاء بنت حافظ العويضي، (رسالة ماجستير)، جدة، كلية التربية للبنات، ١٩٩٥ .

قواعد النحو إنما هي وصف على تلك الأوضاع والصيغ، وبيان التغيرات التي تحدث في ألفاظها، وفهم الأساليب المتنوعة التي يسير عليها أهلها. وإن فهم الطلاب لقواعد لغتهم يساعدهم على فهم اللغة الأجنبية وقواعدها؛ لأنَّ بين اللغات قدراً مشتركاً من القواعد العامة، كأزمنة الأفعال، والتعجب، والنفي، والاستفهام، والتوكيد، والاستثناء، وكثيراً ما يستعين المدرس على تفهيم المتعلمين قاعدة من قواعد اللغة الإنجليزية أو الفرنسية، مثلاً، بما يماثلها في اللغة العربية، ولذلك يحسن في تلك الأحوال جعل الموازنة بين هذه القواعد المشتركة في اللغات أساساً جوهرياً في التدريس[1].

سادساً: إشكالية تعليم القواعد:

يثير موضوع تعليم القواعد إشكالية ترتبط بعناصر العملية التعليمية، وهي: طبيعة الموضوع، ومنهاجه، وأسلوب تدريسه، والمُعلم والمُتعلِّم.

ويمكن إجمال هذه الصعوبات في تعليم القواعد في الآتي:

أولاً: **إشكالية في طبيعة القواعد اللغوية**، فالقواعد "تحتاج إلى حصر الفكر، والانتباه لاعتمادها على التعليل المنطقي والتحليل الفلسفي للغة، والملاحظة والموازنة والتجريد والتعميم لاستنباط الأحكام العامة من الأمثلة الكثيرة المتنوعة، وهذا كله يقتضي قدرة خاصة لا تنضج إلا في سن المراهقة أو زهائها، ولذلك أرجئ تدريسها إلى المرحلة الإعدادية. كما القواعد تبحث في الألفاظ مجردة من مسمياتها، أي في المعاني دون الذوات، في حين أن الاسم مرتبط بمسماه ارتباطاً وثيقاً في أذهان التلاميذ، ولذلك فإنهم يجدون صعوبة كبيرة في حل هذه الارتباطات، وفي إدراك الفروق الدقيقة بين

---

[1] انظر: فن التدريس للتربية اللغوية، محمد سمك، ص ٧٤٨ ــ ص٧٥٠ .

المعاني التي تعتمد القواعد عليها، ويمكن التغلب على هذه الصعوبة باستنباط القواعد من أمثلة كثيرة محسَّة تتبع من بيئة التلاميذ وتتصل بمدركاتهم"[١].

فالقواعد وفقا لهذا، "ليست إلا نوعاً من التحليل الفلسفي المنطقي، وهي – إلى ذلك – أمور معنوية تجريدية، والتلميذ إنما يميل إلى المحسّات، وفيها كثير من التحليل الذي يعجز عنه صغار التلاميذ، والتقاسيم والمصطلحات التي تثقل كاهلهم"[٢].

ثانياً: **إشكالية منهاج تعليم اللغة،** فصعوبة القواعد مردها في كثير من الأحيان إلى "كثرة الأقوال والأوجه الجائزة والشاذة فيها، ويمكن التغلب على هذه الصعوبة بتنقيح المناهج وتحريرها من الأبواب التي ليست لها فائدة عملية في الكلام، والاقتصار فيها على موضوعات النحو الوظيفي"[٣].

ثالثاً: **إشكالية أساليب تدريس القواعد،** فدراسة "القواعد اللغوية ليست معضلة بحدٍّ ذاتها، ولكن المعضلة في أن تُدَّرس بطريقة عقيمة، ثمَّ نتوقع من المتعلمين أن يتحدثوا العربية الفصيحة، دون خطأ أو لحن."[٤]. فالملحوظ أن "القواعد غالبا ما تُدَّرس بطريقة إلقائية آلية جافة لا تستثير في التلميذ شوقاً ولا اهتماماً، و...الأمثلة مبتذلة متكلفة، والقواعد تأتي عند علاجها مفصولة عن أساليب الكلام الجيد، والواجب أن يراعى في تدريسها ميول التلاميذ ومصادر اهتمامهم، وأن تكون القواعد وأمثلتها مستمدة من النصوص الأدبية والكلام البليغ، وأن تكون طريقتها التي تعالج بها طريقة استنباطية تثير نشاط التلاميذ وشوقهم واهتمامهم."[٥]

---

[١] فن التدريس للتربية اللغوية، محمد سمك، ص ٧٥١ ، ٧٥٢ .

[٢] الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، عبد العليم ابراهيم، دار المعارف، مصر، ١٩٨٤ ، ص ٢٠٤ .

[٣] فن التدريس للتربية اللغوية، محمد سمك، ص ٧٥١ ، ٧٥٢ .

[٤] علم اللغة التعلمي، سمير شريف استيتية، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن، اربد، ص ١١١ .

[٥] فن التدريس للتربية اللغوية، محمد سمك، ص ٧٥١ ، ٧٥٢ .

رابعاً: **إشكالية ملاءمة القواعد للفئة العمرية**، فالقواعد "تحتاج إلى محصول وفير من الألفاظ والأساليب المتعددة الواضحة، والتلاميذ في السنة الأولى تكون ثروتهم اللغوية محدودة الألفاظ والأساليب، وهي على رغم قلتها تكون لديهم غامضة مبهمة، ولذلك يجب إرجاء دراسة القواعد حتى يحصل التلاميذ على قسط كبير من ألفاظ اللغة وأساليبها، وحتى يكونوا قد مرنوا مرونة كافية على التعبير والفهم"[١].

ولتحقيق الغاية المنشودة من تعلم القواعد اللغوية، والماثلة في إتقان اللغة فهما وإنتاجاً، فثمة مقترحات تنهض بهذه الغاية:

أولاً: الممارسة: ينبثق هذا المبدأ من مقولة أساسية في تعلم كل اللغات هذه المقولة هي: "اللغة ممارسة"، وعلى ذلك، لا يكفي أن يُدَّرس الطلاب القاعدة اللغوية، بل لا بدَّ من ممارسة اللغة الفصيحة في الحديث أولاً، وفي الإكثار من قراءة القرآن الكريم، وخطب النبي_ صلى الله عليه وسلم _ وأحاديثه، والأدب الرفيع من شعر، وكتابة فنية، وخطابة متميزة .... وغير ذلك من الممارسات التي تصل الطلاب باللغة العربية وصلاً قوياً ومتيناً. ساعتئذ ستكون دراسة القواعد النحوية والصرفية في إطار عملي بعيد عن مجرد حفظ القواعد؛ أي إنَّ دراسة القواعد تصبح عملاً منتجاً.

ثانياً: الكشف عن الأنماط اللغوية: وهذا المبدأ متصل بالسابق، من حيث إنّ الدارس يصبح معنيّاً بمعرفة سر الجملة العربية، وكيفية تركيبها، فإذا عرض الدارس كيفية تركيب الجملة العربية الصحيحة، ومارس النظر فيها، كان من السهل عليه أن يركب جملاً صحيحة، وسيجد أن معرفته بالقاعدة اللغوية قد ساعدته على ذلك، فنحن بذلك لا نبحث عن كلمة في جملة، بل نبحث عن سرِّ تركيب الجملة، وسرُّ الجملة هو النمط الذي بمقتضاه رُكّبت الجملة.

---

[١] فن التدريس للتربية اللغوية، محمد سمك، ص٧٥١ ، ٧٥٢ .

ثالثاً: دفع القدرة على التعبير: ويرتبط هذا المبدأ بالمبدأ الأول أيضاً، من حيث إن التعبير ممارسة عملية لقواعد اللغة، وهو مبدأ ينطلق من المقولة الآتية: اللغة = تعبير + قواعد لغوية.

ولا شكَّ أن دفع قدرة المتعلمين على التعبير، من شأنه أن يخفف من وطأة حفظ القواعد اللغوية، كما أنه يجعل هذه القواعد في خدمة التعبير الذي هو الغاية القصوى، والهدف النهائي من تعلم اللغة وقواعدها.

رابعاً: التكامل في التعليم: يهدف هذا المبدأ إلى تحقيق تكامل بين دراسة القواعد النحوية من جانب، وسائر الفروع اللغوية من جانب آخر، وعلى ذلك لا يكفي أن يقتصر تدريس القواعد النحوية في حصة النحو، ثمَّ يتم تجاوز هذه القواعد في دروس الأدب مثلاً. إن أي خطأ نحوي في أي درس من دروس العربية، هو خطأ في أداء مادة ذلك الدرس. وكما لا يجوز أن نتساهل نحو أي خطأ في مادة الأدب مثلاً، لا يجوز أن نتساهل في أداء تلك المادة[١].

خامساً: أن يكون درس القواعد وثيق الصلة بالأدب والحياة، أي اختيار النصوص الممتازة والأساليب الجيدة التي تبين استعمال القواعد، وبذلك يكون الدرس شائقاً غير باعث على السآمة والملل، ويجمل أن تكون هذه الأساليب المختارة مما يلتقي مع ميول التلاميذ وحاجاتهم، ويتصل بحياتهم وخبراتهم، ويثير في نفوسهم كثيراً من المشاعر والذكريات والأحاسيس.

سادساً: البعد عن الأمثلة المتكلفة المصنوعة؛ لأنَّ ذلك يزيد دروس القواعد جفافاً ولا يفيد في تربية أذواقهم تربية سليمة.

---

[١] انظر: علم اللغة التعلمي، سمير شريف استيتية، ص ١١١ – ١١٣ .

سابعاً: استغلال الفرص المناسبة في دروس الفروع الأخرى للغة؛ للتنبيه على قاعدة عرضت لها مناسبة في الدرس، ويشترط في هذه الحالة ألاّ يفيض المدرس في شرح القاعدة، حتى لا يبعد عن موضوع درسه، بل يكتفي بالاشارة إليها على قدر ما تقتضيه الحاجة.

ثامناً: العناية ببيان معاني الأدوات اللغوية، وطريقة استعمالها في الكلام، وبيان أثرها الإعرابي دون الدخول في تفاصيل الإعراب؛ لأنَّ ذلك ضرره أكثر من نفعه.

تاسعاً: الابتعاد عن التعمق في دراسة القواعد ما أمكن، والاكتفاء من ضروبها بما كانت له وظيفة في الكلام، وفائدة عملية محققة.

عاشراً: التدرج في تدريسها طبقاً للقواعد المقررة في علم النفس، وذلك بالانتقال من المحسوس إلى المعنوي، ومن السهل إلى الصعب، وأن تكون وحدة الفكرة في الجملة لا الكلمة، هي الأساس الذي ينبني عليه استخلاص القاعدة.

حادي عشر: أن يلتزم المدرسون الكلام باللغة الصحيحة، فإنّ ذلك يبعث في التلاميذ العناية بالتعبير، ويجنبهم كثيراً من الخطأ في ضبط الكلام [١].

---

[١] انظر: فن التدريس للتربية اللغوية، محمد سمك، ص٧٥٢ ، ٧٥٣.

الفصل الثاني

التسلسل في بناء القواعد الصرفية

- أولاً: المصادر الصريحة.
- ثانياً: المصدر المؤول.
- ثالثاً: الأسماء المشتقة:
  - اسم المكان واسم الزمان
  - اسم التفضيل
  - اسم الفاعل
  - اسم الآلة
  - صيغ المبالغة
  - اسم المفعول

يرصد هذا الفصل التسلسل في بناء القواعد الصرفية في المنهاج المدرسي لتعليم اللغة العربية، من الصفوف الأساسية، أي من الأول الابتدائي وانتهاء بالعاشر. وأظهر هذه القواعد الصرفية التي حرص مؤلفو المنهاج على تقديمها في مراحل المنهاج المختلفة هي: المصدر الصريح، والمصدر المؤول، والأسماء المشتقة: اسم المكان واسم الزمان، واسم التفضيل، واسم الفاعل، واسم الآلة، وصيغ المبالغة، واسم المفعول، والصفة المشبهة باسم الفاعل. وستقف الدراسة آتيةً على التسلسل في بناء قواعد كل موضوع.

أولاً: المصدر الصريح:

يعرض المصدر للمرة الأولى في منهاج الصف الثالث الابتدائي[١]، ويُقدّم في جُمَل وتراكيب فحسب، ويطلب من المتعلم صوغ جمل على نسقها، وتكوين جمل من الكلمات (المصادر). وهي معرفة ضمنية بالنمط الصرفي، تبني لدى المتعلم القدرة الحدسية على القياس.

ويتابع مؤلفو منهاج الصف الرابع ترسيخ معرفة المتعلم بنمط المصادر عبر تقديم تدريب يشتمل على عمودين، يتضمن العمود الأول الجمل الفعلية ويتضمن العمود الثاني الجمل المشتملة على مصادر أفعالها. فيطلب من المتعلم أن يصل الجمل في العمود الأول بما يناسبها في العمود المقابل. ويلحظ ورود المصدر في طيّ عرض نمطَي المفعول المطلق [٢]، والمفعول لأجله [٣]، ولا يخفى أن البنية اللغوية النحوية والصرفية متداخلة في التكوين الجملي.

---

[١] لغتنا العربية، الصف الثالث، ماجد عبد الفتاح و آخرون، وزارة التربية و التعليم إدارة الكتب و المناهج و الكتب المدرسية، ط٢٠٠٨_٢٠٠٩، عمان_ الأردن، ط١، ص٩٠ وص١٠٤.

[٢] لغتنا العربية، الصف الرابع، سامي سليمان القطاونة و آخرون، وزارة التربية و التعليم إدارة الكتب و المناهج و الكتب المدرسية، عمان_ الأردن، ط٢٠٠٧_٢٠١٠، ج٢، ص١٥، التمرين الرابع.

[٣] المصدر نفسه، ج٢، ص٥٧، التمرين الأول.

ويلحظ، انقطاع الإشارة الصريحة إلى المصادر في منهاج الصف الخامس، في النصـــوص أو التدريبات والتمارين.

ويمثل منهاج الصف السادس(١) المرحلة الحقيقية في بناء قواعد المصادر على مستوى المعرفة الصرفية، إذ يقف المنهاج على تعريف مبسّط للمصدر، فيعرف بأنه: " اسم دلّ على حدث غير مقتـــرن بزمن مُعيّن"، وهي لبنة مهمة في بناء مفاهيم القاعدة الصرفية، والتزود بالمصطلحات التي تمكن مـــن فهم هذا المكون في النظام الصرفي للعربية. ولا يكتفي مؤلفو المنهاج بالتعريف، بل يعرجـــون علـــى ذكر مصادر الأفعال الثلاثية، (فُعولَ، فَعْل، فَعَل). ومصادر الأفعال الثلاثية المزيدة بحـــرف وأوزانهـــا (أفْعَل- إفْعَال)، و(فعّل - تفعيل- أو تفْعِلَة)، و(فاعَل- فِعال - أو مُفاعَلَة). وقد أجاد المؤلفون في هـــذه المرحلة بالاكتفاء بمصادر الفعل الصحيح، فلم يتطرّقوا إلى مصادر الفعل المعتل الأجوف مـــن أفْعَـــل الذي يكون مصدره على وزن (إفالة)، أي بحذف عينه والتعويض عنهـــا بتـــاء مربوطـــة فـــي آخـــر المصدر. وهي حمولة ذهنية، ربما، تكون زائدة في هذه المرحلة، وبخاصة أنها تتطلب معرفة بظواهر صرفية صوتية تعليلية. كما لم يتطرقوا إلى مصادر الفعل المزيد بحرفين أو ثلاثـــة. ويلحـــظ، كـــذلك، اقتران المصادر في هذا المنهاج بقواعد المفعول لأجله، والمفعول المطلق.

---

(١) لغتنا العربية، الصف السادس، أحمد عقيل عيال عواد وآخرون، وزارة التربية والتعليم إدارة الكتب و المناهج و الكتب المدرسية، عمان_ الأردن، ط٢٠٠٨- ٢٠٠٩، ج٢، ص٦٣-٦٦.

ويواصل مؤلفو منهاج الصف السابع تقديم تفاصيل قواعد صياغة مصادر الأفعال المزيـــدة،[1]، بغية استكمال بناء عناصر النظام الصرفي الخاصة بقواعد المصادر، فيخصصون درسا في "مصـــادر الفعل غير الثلاثي"، ليشتمل على: (أفْعَلَ – إفعال، فاعل – فِعال أو مُفاعلة، فَعّل – تفعيل). ومصـــادر الأفعال المزيدة بأكثر من حرف، في حالاته الصرفية المتنوعة: إذا كان مبدوءاً بتاء زائدة علـــى وزن تفعّل – تفعُّل، وإذا كان مبدوءاً بهمزة وصل على وزن افتعل – افتعال، وإذا كان مبدوءاً بهمزة وصـــل على وزن استفعل – استفعال.

وينقطع ذكر المصادر في منهجي الصفين الثامن، والتاسع. ليبرز في منهاج الصف العاشـــر[2] بوصفه مبحثا قواعديا صرفيا مستقلاً، فيُعرف المصدر على أنه: "اسم يدل على الحدث غيـــر مقتـــرن بزمن". وهو تعريف مبسّط ورد في منهاج الصف السادس، من غير زيادة. غير أن مؤلفي هذا المنهاج يتوسعون في صياغة المصادر وأوزانها، فيقدمون المصادر القياســـية للفعـــل الثلاثـــي مـــن الـــلازم والمتعدي، ومن وغير الثلاثي بتفصيل موسّع (الرباعي، والثلاثي المزيـــد بهمـــزة، والثلاثـــي المزيـــد بالتضعيف، وفاعل، ومصدر المبدوء بهمزة وصل زائدة، ومصدر المبدوء بتاء زائدة).

والملحوظ في بناء قواعد المصدر في المنهاج في الصفوف قيد الدراسة عدم اشـــتمالها علـــى بعض صيغ المصادر، إذ اكتفي فيما يبدو في هذه المرحلة الأساسية بتقديم الصيغ الأكثر دورانـــاً فـــي الاستعمال. ويبدو ذلك واضحا بالنظر في قواعد المصادر التي تضمنتها الكتب التعليمية في الصـــرف،

---

[1] لغتنا العربية، الصف السابع، محمد محمود أبو سريس و آخرون، وزارة التربية و التعليم إدارة الكتب و المناهج و الكتب المدرسية، عمان_ الأردن، ط٢٠٠٨، ج٢، ص٨٤– ٨٨.

[2] القواعد والتطبيقات اللغوية، الصف العاشر، زهير المنصور وآخرون، وزارة التربية والتعليم إدارة الكتب والمناهج والكتب المدرسية، عمان – الأردن، ط٢٠٠٦ – ط٢٠٠٩، ج١، ص٤٩–٦٦.

التي تعرض المصادر في المرحلة الجامعية الأولى، ومن هذه الصيغ التي لم يذكرها المنهاج في هـذه المرحلة الأساسية:

(فَعَل) مفتوح العين اللازم: على وزن فُعُول، ما لم تعتلّ عينه، وإلا فيكون على فَعْـل. كسَيْر، أو فِعال كقيام، أو فِعَالة كنياحة. وما يدل على امتناع، وقياس مصدره فِعال بالكسر. كأبى – إباءً، نفَـر نِفاراً، وجَمَحَ– جِماحاً، أبَقَ – إباقاً. وما يدل على داء فقياسه: فُعال كمشى بطنه مُشاء، وسعل_ سُعال، ودار_ دُوار، وصدع_ صُداع. وما يدل على سير فقياسه: فَعيل، كرحل– رحيلاً، وذَمَلَ– ذميلاً. ومـا يدل على حرفة أو ولاية: فقياس مصدره فِعالة بالكسر، كتَجِرَ تِجارة، وعَرَفَ على القـوم عِرَافـة: إذا تكلم عليهم، وسَفَر بينهم سِفارة: إذا أصلحَ(١).

أما ما جاء في المنهاج في مصادر (فعَل) مفتوح العين اللازم فهي ثلاثة: فُعول، نحو: جلـوس و قعود وهبوط. وفعيل وفُعال، إذا دل على صوت، نحو: نُباح و صهيل. وفعَلان، إذا دلّ على حركـة، نحو: جرَيان وطيَران وغَليان.

(فَعَلَ) مفتوح العين المتعدي: جاء في المنهاج أنّ مصدره على وزن فَعْل، نحـو: جمَـع و ردّ وشرَح. وفِعالة إذا دلّ على حرفة، نحو: زِراعة وحِدادة. إذ الأغلب في الأفعال الثلاثيـة المتعديـة أن يكون مصدرها على وزن فَعْل.

أما (فَعِل) مكسور العين اللازم: فقد ورد في المنهاج وزن واحد لمصدره وهو(فَعَل)، في حـين أن كتاب "شذا العرف" يضيف (فِعالة) إذا دلّ على حِرفة أو ولاية، كَوَلِيَ وِلاية. وما يدلّ علـى لـون فقياسه: فُعْلَة، كَحَوِيَ حُوّة، حَمِرَ حُمْرة، أو كان علاجاً ووصفه على فاعل، فقياسـه: فُعُـول، كـأزِف

(١) انظر: شذا العرف في فن الصرف، أحمد محمد أحمد الحملاوي، ط٤، دار الكتب العلميّة، بيروت لبنان، ٢٠٠٧م، ص٨٥.

أُزُوفاً، وقَدِم قُدُوماً، وصَعِدَ السُّلَم والدّرج صُعُوداً. وما دلّ على معنى ثابت يكون مصـــدره علـــى وزن فُعُولة، مثل: يَبِسَ يُبُوسة، مَلِحَ مُلُوحة[١].

وفي (فَعِلَ) المكسور العين المتعدي: جاء في المنهاج أنّ مصدره على وزن (فَعْل)، نحو: فهْـم و سمْع. إذ إنّ "أغلب الأفعال الثلاثية المتعدية يكون مصدرها على وزن فعْل".[٢]

في حين أنّ (فَعُل) مضموم العين اللازم: جاء في المنهاج مصدره على وزنـــي (فُعُولـــة) و (فَعَالـــة)، وكذلك نفسه في شذا العرف والتطبيق الصرفي: مَلُحَ مَلاحة، سَهُلَ سُهولة.

ويضيف الدكتور فخرالدين قباوة في كتابه (تصريف الأسماء والأفعال)[٣]، وزناً آخر لصياغة المصدر من (فَعُل) وهي على وزن (فُعْل) نحو: حَسُنَ حُسْن، ونبْل، وقُرْب، وخُبْث، وقُبْح، وبُــؤْس، وفُحْــش، وحُمْق، ولُؤْم، وعُمْق، وجُبْن.

مصادر غير الثلاثي:

ورد في المنهاج أنّ مصدر(أفْعَل) (إفعال)، إلا إذا كان معتّل العين، فإنّ عينــه تُحــذف فـــي مصدره ويُعوّض عنها بتاء مربوطة في آخره، كإقامة، وإماطة، على وزن (إفالة). وهناك من يرى أنه لا يقع الحذف في عين المصدر، وإنما في الألف الزائدة ويعوّض عنها تاء في آخره، فيكون على وزن (إفَعْلة) نحو: إقامة، إعادة، إرادة، إهانة[٤].

ويجوز حذف التاء في آخر مصدر الفعل المعتل العين في حالة الإضافة مثل: إقام الصلاة.[٥]

---

[١] شذا العرف في فن الصرف، الحملاوي، ص٦٨.

[٢] التطبيق الصرفي، عبده الراجحي، دار النهضة العربية، بيروت_ لبنان، ط١، ٢٠٠٤م، ص٦٨.

[٣] انظر: تصريف الأسماء والأفعال، فخر الدين قباوة، مكتبة المعارف، بيروت–لبنان،ط٣، ١٩٩٨م، ص١٣٣.

[٤] انظر: المصدر نفسه، ص١٣٦، وهذا ما ورد في كتاب "التطبيق الصرفي"، الراجحي، ص٦٩.

[٥] انظر: الحاشية في المصدر نفسه، قباوة، ص١٣٦.

وهناك من" يحذفها مطلقاً".[١]

وفي بناء مصدر الثلاثي المزيد بتضعيف العين (فعّل) فإن كتب الصرف التي رجع إليها الباحث تطابق ما ورد في المقرر المدرسي في بناء مصدر (فعّل) الذي هو (تفعيل) إذا كان صحيح اللام، و (تفعلة) إذا كان معتل اللام أو مهموزها. وتزيد بعض الكتب الصرفية التعليمية أن هناك بعض الأفعال الصحيحة اللام، جاءت مصادرها على الوزنين (تفعيل، وتفعلة)، مثل: جرّب تجريباً وتجربةً، كمّل تكميلاً وتكملةً، ذكّر تذكيراً وتذكرةً.[٢]

أما في بناء مصدر (فاعَل) فالمنهاج يتفق مع ما جاء في الكتب الصرفية، على أنه يُصاغ على وزني (فِعال، ومُفاعَلَة)، وتضيف بعض الكتب: أنه "إذا كانت فاؤه ياءً من هذا الوزن يمتنع فيه الفِعال، كياسَر مُياسَرةً، ويَامَنَ مُيامَنةً".[٣] فيكون على وزن (مُفاعلة) فقط في الأغلب.[٤]

وفي مصدر الرباعي المجرّد(فَعْلَلَ)، يذكر النهاج صياغة مصدره بزيادة تاء مربوطة في آخره (فَعْللة). ولم يذكر المقرر المدرسي في مصدر الرباعي المجرّد أنّه قد يأتي على وزن (فِعلال) بكسر الفاء، إن كان مُضعّفاً، لكنه وارد في بعض كتب الصرف التعليمية، نحو: زلزل زلزالاً، ووسوس وسواساً[٥].

مصادر المزيد بأكثر من حرف:

هناك مصادر جاءت على أوزان أخرى غير التي وردت في المنهاج، كالمزيد بحرف أو أكثر، ومنها:

---

[١] شذا العرف، الحملاوي، ص٨٨.

[٢] انظر: التطبيق الصرفي، الراجحي، ص٧٠، وانظر: تصريف الأسماء والأفعال، قباوة، ص١٣٧.

[٣] شذا العرف، الحملاوي، ص٩٠.

[٤] انظر: التطبيق الصرفي، الراجحي، ص٧٠.

[٥] انظر: تصريف الأسماء والأفعال، قباوة، ص١١٧، وانظر: التطبيق الصرفي، الراجحي، ص٦٩.

"فَيْعَلَ، مثل: سيطرة، بيطرة، هيمنة.

فَوْعَلَ، مثل: جوربة، هوجلة.

فَعْوَلَ، مثل: دهورة، هرولة، جهورة، عنونة، شعوذة.

والمبدوء بتاء زائدة في أوله:

تَفَيْعَل: تَشَيْطُن، تَحَيُّز، تَفَيْهُق.

تَمَفْعَلَ: تَمَسكُن، تَمَنْدُل، تَمَشْيُخ، تَمَنْطُق.

والمبدوء بهمزة وصل في أوله:

افْعَوَلّ ــ افعِوّال: اعلِوَّاط، اجلِوَّاذ، اخروِّاط.

افعالَّ ــ افعيلال: احميرار، ادهيمام، ابيضاض، اسويداد.

افعَنْلَلَ ــ افعنلال: اقعنساس، اسحنكاك، اقعنداد، افرنقاع.

افْعَنْلَى ــ افعنلاء: اسلنقاء، احرنباء.

افَوعَلّ ــ افوِعلال: اكوِهداد، اكوئلال".[1]

ثانياً: المصدر المؤول:

يبدأ تقديم قواعد المصدر المؤول في منهاج الصف الثالث الابتدائي، حيث تعرض في التمارين على صورة أنماط وتراكيب فحسب،[2] ويطلب من المتعلم في هذه المرحلة أن يكتب تراكيب جديدةً على منوال المثال المُقدّم، وأن يُحوّل المصدر الصريح إلى مصدر مؤوّل من خلال مثال، ثم يصوغ المتعلم على نسقه الجمل اللاحقة، مثل:

---

[1] تصريف الأسماء والأفعال، قباوة، ص١٣٧–١٤٠.

[2] لغتنا العربية، الصف الثالث، ج١، التمرين الخامس، ص٨١، التمرين الرابع، ص٨٩.

صَبْرٌ على المشقة ـــــــــــــــ أنْ نصبر على المشقة.

تسامحٌ مع الناس ـــــــــــــــ أن تتسامحَ مع الناس.

ويلحظ في هذه المرحلة الأساسية أن بناء القاعدة الصرفية قائم على تعريف الطالب ببنية المصدر المؤول اللغوية، دون الخوض في المعرفة المفهومية والمصطلحية، كما يلحظ التزامن في هذه المرحلة في قواعد المصدر والمصدر المؤول، وهذا مسوغ، فهما مبحثان صرفيان متصلان إلى حد بعيد. غير أن المصدر المؤول يتطلب ربطا بالمستوى التركيبي، لذلك، نجد مؤلفي منهاج الصف الرابع[١]، يعرضون أنماطاً وتراكيبَ دالة على نصب المضارع[٢]، لكي يلاحظَ المتعلم ما يطرأ على الفعل المضارع من تغيير في حال أن يسبق بحرف النصب.

ويلحظ انقطاع تقديم المصدر المؤول في الصفين الخامس والسادس، ثمّ يقدّم منهاج الصف السابع[٣] نواصب الفعل المضارع، والنواسخ (إنّ وأخواتها)، دون إشارة صريحة في الشرح أو التمرينات إلى المصدر المؤول. ولعل ما يسوغ جزئيا هذا الانقطاع ما يقتضيه هذا المبحث من مقدمات ترتبط بنواصب الفعل المضارع، والنواسخ (إن وأخواتها)، التي يعرضها المنهاج في هذا الصف، ليستكمل شرح المصدر المؤول لاحقاً، بعد تكوين المعرفة اللغوية للمتعلم بالتركيب الذي يتألف منه المصدر المؤول. ثمّ بعد التّتبّع لمحتوى المناهج، يلحظ انقطاع الإشارة إلى المصدر المؤول في منهاجي الثامن والتاسع.

---

(١) لغتنا العربية، الصف الرابع، سامي سليمان القطاونة و آخرون، ج١ ص٢١وص٨٣ وص٨٥.

(2) المصدر نفسه، ج٢، ص٢٠.

(3) لغتنا العربية، الصف السابع، ج١، ص٨٣.

وتُقدَّم قواعد المصدر المؤول على نحو متكامل في منهاج الصف العاشر[1]، مقترنـا بقواعـد موضوعات متدرجة هي المصدر الصريح، والمصدر الصناعي، ومصدر المرة والهيئـة. وفيـه يبـدأ التفريق بين المصدر الصريح والمصدر المؤول، فيعرف المصدر المؤول على أنه: "تركيب يتكون من حرف مصدري يليه جملة اسمية أو فعلية"، وأن المصدر الصـريح يكـون كلمـة، ويسـوق تـذكيراً بالحروف التي تتصدر تركيب المصدر المؤول وهي: أنْ، وأنّ، ولو، وكي، وما.

ويلحظ التسلسل في بناء قواعد المصدر المؤول في المنهاج المدرسي الأساسي فـي المراحـل المتباينة، وتقديم مكونات قواعده على دفعات، ومراعاة تدرجه بالارتباط بمفاهيم صرفية مقاربـة لـه، وميزه مصطلحيا منها، ليغدو وضوح الدلالة الاصطلاحية.

ثالثاً: الأسماء المشتقة:

- **اسم المكان والزمان:**

ويُقدم اسم المكان ابتداء للمتعلم في منهاج الصف الرابع في جزأيه[2]، ويرد في بعض أنماطـه في التمرينات، فيطلبُ من المتعلم في هذه المرحلة إكمال الفراغ باسم المكـان المناسـب. ويصـحب التعرف على الأنماط في هذه المرحلة تقديم جزئي للفظ المصطلح الدال على اسم المكان، وهـو لفـظ (المكان)، وجاء، كذلك، غير مقترن باسم الزمان، على نحو المعهود في كتب تعليم قواعـد الصـرف. فمثال ما ورد في الجزء الأول من المنهاج:

ـ يُسمّى المكان الذي تُخزَّن فيه البضائع مـخـزنـاً.

ـ يُسمّى المكان الذي يُسافر منه الناس جواً مـطـاراً.

---

[1] القواعد والتطبيقات اللغوية، الصف العاشر، ج١، ص٧١-٧٣.

[2] لغتنا العربية، الصف الرابع، ج١، ص٨٣، وج٢، ص١٣.

ومثال ما ورد في الجزء الثاني:

ـ نُسمّي مكان استعارة الكتب مــكــتــبــة.

ـ نُسمّي مــكــان الــدراســة مــدرســة.

ـ نُسمّي مكان صبغ الملابــس مصــبغـــة.

ولا يُعنى مؤلفو المناهج في المراحل اللاحقة بمتابعة بناء قواعد اسم المكــان، حتــى تظهــر قواعده: تعريفه المصطلحي، وقواعد صياغته في منهاج الصف العاشر[١]. وهو انقطاع غيــر مســوغ يمتد على مدى خمس سنوات، لا يراعى فيه النمو النفسي اللغوي لدى متعلمي اللغة، وضرورة التنبّــه إلى التدرج والتسلسل في تقديم قواعد هذا المبحث الصرفي، ما يزيد من صعوبته فهماً وإنتاجــاً علــى نحو صحيح.

ومهما يكن من أمر، فإن المنهاج في هذه المرحلة يقدم تعريفا يجمع اسم المكان واسم الزمــان: "كلّ كلمة مشتقة للدلالة على زمان أو مكان هي اسم زمان أو مكان". وربما يراعى في هــذا الجمــع المنحى الاشتقاقي، لتمكين المتعلم من الصياغة، أو صحة الإنتاج، غير أن الجانب الآخر وهو الفهم لــم يلقِ المؤلفون له بالاً. فيعنى المنهاج بقواعد اشتقاق اسم المكان والزمان مــن الفعــل الثلاثــي وغيــر الثلاثي: نحو:

ـ يأتي على وزن (مَفعَل)؛ إذا كان الفعل صحيح الآخر، مضــموم العــين أو مفتوحهــا فــي المضارع، أو إذا كان معتل الآخر. ويأتي على (مَفعِل)؛ إذا كان الفعل صحيح اللام ومكسورَ العين في المضارع، أو كان معتل الأول.

---

[١] القواعد والتطبيقات اللغوية، الصف العاشر، ،ج١، ص١١٠-١١٥.

ــ يصاغ من غير الثلاثي، ويكون على وزن اسم المفعول من غير الثلاثي، ونفرّق بينهما من خلال السياق.

ولم يكتفِ المؤلفون بإيراد الاشتقاق القياسي، بل تجاوزوه إلى صياغة اسم المكان والزمان من الأسماء الجامــدة، ويسوقون من الأمثلة: (مَسمكة، مَقلمة، مَلحمة). واعتنوا ببيان ما يعتــري صــياغة اسم المكان من زيادة التاء، ليأتي على وزن (مَفعَلة)، ويسوقون الأمثلة: مَدرســة، مَطبعــة، مَزرعــة، مَنامة. إضافة إلى ذلك، يقفون على ما يخالف القاعدة من أسماء الزمان والمكــان فــي مجيئهــا فــي الاستعمال على (مَفعِل) والقياس فيها على (مَفعَل)، نحو: مَسجِد، ومَنبِت، ومَشرِق.

وبمقارنة ما ورد من بناء قواعد اسم المكان والزمان في هذه المرحلة من ختام المرحلة الأساسية بما تتضمنه كتب تعليم الصرف، التي تفرد موضوعات مستقلة تتناول المشتقات في طيّهــا، نلحــظ أنّ منهاج الصف العاشر قد احتوى كل ما يرتبط بقواعد اسمي الزمان والمكــان كــاملاً دون حــذف أو اختصار، فضلاً على استدعاء الأمثلة نفسها الواردة في تلك الكتب.

ومع أن المعيار الكمي قد يكون هو الأساس المعتمد لدى مؤلفي منهاج الصف العاشر في إيراد قواعد هذا المبحث كاملة، إذ إنها قواعد محدودة كمّاً، إلا أنّ اعتماد التسلسل المنطقي في بنــاء قواعــد هذا المبحث ــ في رأيي ــ من شأنه أن ييسّر تعليم قواعده، بدلاً من تقديم قواعده دفعة واحدة، والــذي قد يشكّل عقبة في فهمه وإنتاجه في سياق اللغة.

- **اسم التفضيل:**

بدأ تدريسه في منهاج اللغة العربية في الصف الرابع الابتدائي[١]، بإنشاء تمرين على الأنماط والتراكيب اللغوية، ويذكر فيه مصطلح (اسم التفضيل). والتمرين هو: أكمل الفراغ في الجدول الآتي بصيغة التفضيل المناسبة على نمط المثال الملوّن.

أصغر		أكبر	أعلى	
	وُسْطى			فُضْلى

ثمّ ينقطع ذكر اسم التفضيل في منهاجي الصفين الخامس والسادس، ليظهر في منهاج الصف السابع[٢] بوصفه درسا مستقلا، يحمل في عنوانه لفظ المصطلح "اسم التفضيل"، وتعريفه، ووزنه، وإعرابه حسب موقعه في الجملة، وإمكانية تعريفه بـ (ال). فجاء تعريفه بأنه: "اسم على وزن (أفعل)، يُصاغ من الفعل الثلاثي للدلالة على أنّ شيئين اشتركا في صفة واحدة، ولكنها زادت في أحدهما على الآخر".

وعلى الرغم من توسع مؤلفي المنهاج في تقديم قواعد اسم التفضيل في هذه المرحلة، فإنّهم يراعون التسلسل في بناء قواعده، فالتعريف لم يتضمن من أحكام اشتقاق اسم التفضيل إلا حكم اشتقاقه من الفعل الثلاثي، وتجنبوا تقديم القواعد الخاصة بصياغة اسم التفضيل غير المباشرة عند اختلال شرط من شروط اشتقاقه، وهم بهذا يتفادون كثرة التفريعات والتفصيلات التي تصعّب استيعابه دفعة واحدة. وتنقطع الإشارة إلى اسم التفضيل في منهاجي الصفين الثامن والتاسع، ليستكمل في منهاج الصف

(١) لغتنا العربية، الصف الرابع، ج١، ص٥٣.

(٢) لغتنا العربية، الصف السابع، ج٢ ص١١٥.

العاشر، وترد قواعده مفصلة،[1]، فيعرّف من جديد بأنه: "اسم يشتق للمفاضلة بين اثنين اشتركا في صفة من الصفات وزاد أحدهما على الآخر في تلك الصفة". وأنه يشتق من الفعل الثلاثي، التام، المُثبت، المُتصرِف، المبني للمعلوم، القابل للتفاوت، الذي ليس الوصف منه على (أفعل فعلاء)، ثم يسوق المؤلفون حالات اسم التفضيل الأربعة وهي:

١. أن يكون مجرداً من (ال) والإضافة، عندها يلازم الإفراد والتذكير، ويؤتى بعده بالمفضول مجرورا بِـ (مِن).

٢. أن يكون مُعرّفاً بـ (ال)، عندها يطابق المفضّل (الاسم الذي سبقه) في الإفراد والتثنية والجمع والتذكير والتأنيث.

٣. أن يكون مضافاً إلى نكرة، عندها يلزم الإفراد والتذكير، أما المضاف إليه فإنه يطابق المُفضّل في إفراده وتثنيته وجمعه وتأنيثه وتذكيره.

٤. أن يكون مضافاً إلى معرفة، عندها يجوز فيه مطابقة المُفضّل، أو الإفراد والتذكير.

إضافة إلى ذكْرِ المؤلفين فائدتين، إحداهما: كلمتا (خير، شر) يمكن أن تكونا اسمي تفضيل، مثل: ﴿وَلَلآخِرَةُ خَيْرٌ لَّكَ مِنَ الأُولَى﴾ [سورة الضحى: الآية ٤]، ومثل: شر الخصال الكذب. وقد لا تكونان اسمي تفضيل؛ مثل: في الصلاة خير كبير. ومثل: الإساءة إلى الجار شرّ كبير. وثانيهما: كيفيّة صوغ أسلوب التفضيل من فعل لم يستوف الشروط.

وبمقارنة ما يرد في المنهاج المدرسي بما تتضمنه بعض كتب تعليم القواعد الصرفية، نلحظ:

أولاً: بساطة التعريف الذي يرد في المنهاج: " أن اسم التفضيل يدل على أن اثنين اشتركا في صفة ما، وأنّ أحدهما زاد على الآخر في تلك الصفة "، وذلك إذا ما قورن بتعريفه في بعض كتب تعليم

[1] القواعد والتطبيقات اللغوية، الصف العاشر، ج١، ص١٠٢-١٠٩.

الصرف، حيث يعرف اسم التفضيل فيها بأنه: "صفة تشتق من المصدر، لتدل على زيادة صاحبها من أصل الفعل، نحو: أعجب، أكرم، أوسع، أجود، أقوى، أبقى".[1]

ثانياً: اكتفاء المنهاج بالتقعيد لاستعمال اسم التفضيل في المفاضلة بين اثنين في صفة واحدة، في حين لم يتطرق إلى الأحكام المرتبطة بأغراضه الأخرى في الاستعمال، كدلالته على صفتين متضادّتين، نحو: الشتاء أبرد من الصيف، فليس المراد هنا أنّ الصيف والشتاء مشتركان في صفة البرد، والشتاء يفضله فيها، وإنّما المراد أنّ برد الشتاء أشدّ من حرّ الصيف. وكذلك يُقال: الليل أشدّ ظلمة من النهار. ودلالة اسم التفضيل على البعد، نحو: العالِم أعقل مِن أن يكذب؛ أي: العالِم أبعد الناس عن الكذب. ومثال آخر: الكريم أعظم من الخيانة. وخروج اسم التفضيل عن معناه الأصلي إلى معنى اسم الفاعل، أو الصفة المشبهة، إذا لم يقترن بـ (أل)، ولم يُضف إلى نكرة، ولم يكن معه مفضول لفظا ولا تقديرا، نحو قوله تعالى: ﴿رَبُّكمْ أَعْلَمُ بِكُمْ﴾، أي عليم، و﴿وَهُوَ أَهْوَنُ عَلَيْهِ﴾، أي هيِّن. وقول الفرزدق:

إذا غابَ عنكم أسودُ العين كنتم   كراماً، وأنتم ما أقامَ ألائمُ[2]

أي؛ أنتم لئام.

ثالثاً: لم يتوسّع المنهاج في ذكر ما شذّ عن القواعد الأساسية في صياغة اسم التفضيل، في حين أنّ بعض كتب الصرف تذكر أنّه يجوز صياغة اسم التفضيل على (أفْعَل) من مصدر الثلاثي المزيد في أوله همزة، نحو: هذا المكان أقْفَر من غيره، أنت أوْلى الناس للمعروف، أبوك أعْطى الأغنياء للمال، أخي أسْدى منك للنصيحة، مرضك أوْجع من مرضي، ليلنا أظْلم من ليلكم، وقوله تعالى: ﴿ذَلِكُمْ أَقْسَطُ عِنْدَ اللهِ﴾، وقول حسان:

---

[1] تصريف الأسماء والأفعال، قباوة، ص١٦٧.

[2] تصريف الأسماء والأفعال، قباوة، ص١٦٨.

كلتاهما حَلَبُ العصيرِ، فعاطِني بزجاجةٍ، أرْخاهما للمَفصِلِ[١]

ويجوز عند الكوفيين صياغة اسم التفضيل من الأفعال التي يكون الوصف منها علـى أفْعَـل مطلقـاً، وعليه دَرَجَ المتنبي يخاطبُ الشيب، قال:

أبعد بَعدْتَ بياضاً لا بياض له لأنت أسْوَدُ في عيني من الظُّلَم[٢]

وقال الرضيُّ في شرح الكافية: ينبغي المنعُ في العيوب والألوان الظاهرة، بخـلاف الباطنـة، فقد يصاغُ من مصدرها، نحو: فلان أبْلَهُ من فلان، وأرْعَنُ، وأحْمَقُ منه.[٣]

والملحوظ فيما تقدّم أنّ المنهاج قد راعى المعيار الكمَّي في ما قدّمه في درس اسم التفضـيل، فقـد تجّنب الشاذّ والغريب، وابتعد عن الخلافات والآراء النحويّة؛ ليتمكن الطالب من احتواء الدرس والقدرة على فهمه وتطبيقه تطبيقاً سليماً. ومع ذلك، فيصعب القول أنّ المنهاج يراعي التسلسل في بناء القاعـدة في مراحله المختلفة، فقد جاء تقديم قواعد اسم التفضيل دفعة واحدة في منهاج الصف العاشـر، وكـان الأولى تقديم قواعده في زمن يمتدّ منذُ عرض أنماطه على مدى ثماني سنوات. والحقّ أنّ اسم التفضيل وبأغراضه المتنوعة من مكونات النّظام الصّرفي الحيويّة في الاستعمال اللّغوي الفصيح الذي تقدّم فيـه المناهج التعليمية الأخرى في العلوم العامّة، والتاريخ، وغيرها.

- **اسم الفاعل:**

يبدأ تدريسه في منهاج الصف الخامس[٤]، فيقدم المصطلح والمفهوم، وبعض قواعد صياغته. فيعرّف في المنهاج بأنه: "اسم يدل على من قام بالفعل أو اتصف به". وهو تعريف يكاد يكون تامّاً،

---

[١] المصدر نفسه، ص١٦٩-١٧٠.

[٢] ديوان المتنبي، طبعة دار الطباعة العامرة، ٣٣٣/٢

[٣] أنظر شذا العرف، الحملاوي، ص١٠٤.

[٤] لغتنا العربية، الصف الخامس، محمد محمود أبو سريس وآخرون، وزارة التربية والتعليم إدارة الكتب والمناهج المدرسية، عمان – الأردن، ط ٢٠٠٨، ج٢، ص١٧٦.

ويقارب إلى حد بعيد ما يرد في الكثير من كتب تعليم قواعد الصرف. وإيراد المصطلح والمفهوم دفعة واحدة وفي هذه المرحلة المبكرة، يثير الشّكوك حول اتّباع مؤلفي المنهاج المدرسيّ خطّة لغوية تعليمية واضحة في التسلسل في بناء القواعد في العموم، فلا أرى مسوّغاً في إيراد تعريف اسم الفاعل في منهاج الصف الخامس، في الوقت الذي يرد فيه تعريف مشتقات أخرى في منهاج الصف العاشر. ولا أرى مسوّغاً في الاكتفاء بإيراد لفظ مصطلح اسم المكان — فيما سبق — في مقابل إيراد التعريف التامّ لاسم الفاعل دفعة واحدة.

إلى جانب التعريف، تُقدّم أحكام صياغته: "يأتي من الفعل الثلاثي على صورة (فاعِل). مثل: حفِظ – حافِظ، قام – قائِم. و"يأتي من الفعل غير الثلاثي على صور متعدّدة منها: مُخلِص، مُجاهِد، مُجَرِّب، مُبشِر".

ولم تضف مناهج الصفوف: السادس والسابع والثامن والتاسع شيئا إلى بناء قواعد اسم الفاعل، بل فصّل القول فيه في منهاج الصف العاشر الأساسي[١]، ويرد في سياق مجموعة المشتقات المعروفة. فيفصّل المنهاج في اشتقاقه من الثلاثي مهموز الفاء، أو معتل العين، أو معتل اللام، أو مُضعّف الآخر، وكيفية اشتقاقه من غير الثلاثي.

وبالنّظر في بعض كتب تعليم قواعد الصرف، نجد اسم الفاعل يعرّف على وجوه عدّة، منها أنّه: " اسم يُشتق من الفعل، للدلالة على وصف مَنْ قام بالفعل"[٢]، وأنه: "صفة تُشتق من مصدر الفعل

---

[١] القواعد والتطبيقات اللغوية، الصف العاشر، ج١، ص٧٩-٨٦.

[٢] التطبيق الصرفي، الراجحي، ص٧٥.

المتصرّف المبني للمعلوم، للدلالة على مَنْ وقع منه الفعل حدوثاً لا ثبوتاً"[1]، وأنّ اسم الفاعل " ما اشتق من مصدر المبني للفاعل لمن وقع منه الفعل، أو تعلّق به"[2] .

والملحوظ أنّ منهاج الصف العاشر لم يعنَ بما شذّ من بعض أسماء الفاعلين، ولعل في هذا تيسيراً على المتعلم، وتحقيقاً للفائدة المرجوّة من اكتساب المهارة اللغوية وتطبيقها، كأن يذكر اشتقاق اسم الفاعل من الفعل غير الثلاثي بفتح ما قبل الآخر (مُفعَل). مثل: أسهَبَ: مُسهَب: أي مُطيل للكلام بفتح الهاء والقياس كسرها. وأحصَنَ: مُحصَن، ودجّجَ: مُدَجّج، وأفْعَمَ: مُفعَم. كما وردت أفعال رباعيّة واشتقّ اسم الفاعل منها على وزن (فاعِل) شذوذاً، مثل: أيفع: يافِع، وأبقل: باقِل، وأمحل: ماحِل، وأعشبَ: عاشِب.[3]

- **اسم الآلة:**

ظهر درساً مستقلاً في منهاج الصف الخامس[4]، ويرد تعريفه بأنّه: "اسم يدل على الآلة أو الأداة التي يقع الفعل بوساطتها، ويأتي اسم الآلة من الفعل الثلاثي على الصورة (مِفتاح)، (مِبْرَد)، (مِطْرَقة)، وهناك صور جديدة أخرى مثل: جرّار، سيّارة، ساطور".

ونلحظ مما سبق أنّه يبني قواعد اسم الآلة في مرحلة مبكرة، فيبتدئ بالتعريف، وهو تعريف مبسط في العموم، لتكوين المعرفة اللغوية بقواعد اسم الآلة. كما يلحظ أنه يقدم أمثلة على اسم الآلة دون تفريع ووزن، أي على شكل جرعةٍ خفيفةٍ، تلحقها جرعات أعلى مرتبة فيما بعد، فبدلاً من إعطاء

---

[1] تصريف الأسماء والأفعال، قباوة، ص١٤٩.

[2] شذا العرف، الحملاوي، ص٩٤.

[3] انظر: شذا العرف، الحملاوي، ص١٠٠، وانظر: التطبيق الصرفي، الراجحي، ص٧٩، وانظر: تصريف الأسماء والأفعال، قباوة، ص٤٩.

[4] لغتنا العربية، الصف الخامس، ج٢ ص١٩٠.

أوزان اسم الآلة القياسية، أعطى أمثلة عليها. ولم يذكر كذلك أسماء الآلة الجامدة، ذلك أنَّ مصطلح الاشتقاق لم يُدّرس لغاية هذه المرحلة.

وينقطع ذكر اسم الآلة لغاية الصف العاشر الأساسي ضمن وحدة المشتقات[١]، وهو انقطاع غير مسوّغ، وبخاصة ما لاسم الآلة من حضور مهمّ في الاستعمال اللّغوي، فهماً وتعبيراً، ما يمكّن من إتقان مكوّن صرفيّ بالغ الأهمية.

و يورد مؤلفو المنهاج جزءاً من تعريف اسم الآلة الوارد في منهاج الصف الخامس، إذ يعرَّف بأنّه: "اسم مشتق للدلالة على الأداة التي يتمّ بها الفعل". ثمّ يعنون بإيراد أوزانه القياسيّة، وهي: مِفعل، مِفعال، مِفعلة. وإيراد أسماء الآلة المشتقة على غير الأوزان السابقة؛ مثل: مُنخُل، مُكحُلة. وإيراد أسماء آلة جامدة تأتي على أوزان شتّى لا ضابط لها؛ مثل: فأس، قَدُوم، قلم، سكّين، شوكة. وإيراد استخدام أوزان بعض المشتقات للدلالة على الآلة؛ بسبب التطور في أوجه الحياة المختلفة، إذ يكثر في عصرنا استخدام الأوزان الآتية:

فعّال: جرّار، خلّاط. وفعّالة: غسّالة، سيّارة. وفاعلة: رافعة، ناقلة. وفاعل: نابض، هاتف. ومُفعِّل: مُكثِّف، مُدمِّرة. وفاعول: حاسوب، ناسوخ.

ونجد أنّ بعض كتب الصرف تعتبر أوزان اسم الآلة القياسية ثلاثة، وهي: (مِفعَل، مِفْعال، مِفعَلة)، وهو ما يورده منهاج الصف العاشر، إلا أنّ بعض كتب الصرف جعلت أوزانها القياسية سبعة، فتضيف على الثلاثة السابقة أوزاناً أخرى هي:

"فعّالة: نحو: غسّالة، دبّابة، حصّادة، سمّاعة، حفّارة......

فِعَال: نحو: حِزام، لِجام، سِواك، كِساء، قِناع، لِثام.......

---

[١] القواعد والتطبيقات اللغوية، الصف العاشر، ج١، ص١١٦-١١٩.

فاعِلَة: نحو: رافِعَة، ساقِيَّة، ناقِلَة، ناسِخَة، كاتِبَة........

فاعول: نحو: ناقور، ساطور، ناقوس، جاروف.....

وقد يأتي على (فاعولة) نحو: طاحونة، نافورة، وعلى (فَعّال) نحو: جرّار، وبرّاد، كبّاس. وعلى (مُفَعِّل) نحو: مولِّد، مُحرِّك، مُبرِّد، منبِّه، وعلى (مُفَعِّلَة) نحو: مُسجِّلة، مُدَمِّرة. وعلى (فاعل) نحو: هاتِف.

وقد يُصاغ من الرباعي المجرد على وزن (فِعْلال) نحو: غِربال، دِرباس، قِسطاس، سِربال، تلفاز، فِرْجار".[١]

- **صيغ المبالغة:**

جاء في منهاج الصف السادس[٢]، وتُعرّف فيه صيغة المبالغة بأنها: "اسمٌ مشتقٌ يدل على من قام بالفعل على وجه المبالغة والكثرة في الصفة". ويكتفي في هذه المرحلة بذكر خمسة أوزان هي الأكثر شهرة وشيوعا في الاستعمال، وهي:

(فَعُول، فَعّال، مِفعال، فَعيل، فَعِل). ولم يتكرر هذا الدرس في المراحل اللاحقة لغاية الصف العاشر[٣]، حيث شُرِح فيه بتوسّع وتفصيل، فيعرّفها بأنها: كلّ صيغة تدلّ على الحدث، و(مَن) أو (ما) يقوم به بكثرة تسمّى صيغة مبالغة، وتُشتق هذه الصيغةُ في الأغلب من الفعل الثلاثي.

ويضيف إلى الصيغ الخمسة الواردة في الصف السادس باقي الصيغ الأقل شهرة في الاستعمال وهي: (فِعّيل، فُعَلَة، فاعول، مِفْعيل، فُعَال، فُعّال).

---

[١] تصريف الأسماء والأفعال، قباوة، ص١٧٥.

[٢] لغتنا العربية، الصف السادس، ج٢، ص٩٢، ٩٣.

[٣] القواعد والتطبيقات اللغوية، الصف العاشر، ج١، ص٨٧-٩٠.

وبالرجوع إلى بعض كتب تعليم قواعد الصرف، نجد أنّ هناك من يعرّفها على أنها: "صفة تفيد التكثير في حدث اسم الفاعل، وليس على صيغته".[١]، لذلك نجد من يسميها " مبالغة اسم الفاعل، ويعرّفها على أنها أسماء تشتقّ من الأفعال للدلالة على معنى اسم الفاعل مع تأكيد المعنى وتقويته والمبالغة فيه، ومن ثم سُمّيت صيغ المبالغة، وأنها لا تشتق إلا من الفعل الثلاثي".[٢] وهناك من يجعل أشهر صيغ المبالغة ثلاث: فَعّال، فَعُول، مِفْعال.[٣]

وترد في كتب الصرف صيغ مبالغة لم يذكرها المنهاج، وهي:

"فَيْعول، نحو: حَيْسوب، قيّوم، ديّوث، كيّول.

فُعُّول: نحو: قُدُّوس، سُبُّوح.

فَعّالة: نحو: علاّمة، فَهّامَة، نَسّابة".[٤]

وقد "ترد صيغ مبالغة من أفعال غير ثلاثية على غير القاعدة، مثل: أدرك فهو درّاك – أعان فهو مِعْوان – أهان فهو مِهْوان – أنذر فهو نذير – أزهق فهو زهوق".[٥]

- **اسم المفعول:**

بدأ ظهوره درسا مستقلا في منهاج الصف السادس، ويُعرّف فيه بأنه: "اسمٌ يدل على من وقع عليه الفعل، ويُؤخذ من الثلاثي المبني للمجهول على وزن(مَفعول)، ومن غير الثلاثي بتحويل الحرف الأول من الفعل المضارع ميماً مضمومة وفتح ما قبل الآخر"[٦].

---

[١] تصريف الأسماء والأفعال، قباوة، ص١٥٣.

[٢] التطبيق الصرفي، الراجحي، ص٧٩.

[٣] انظر: تصريف الأسماء والأفعال، قباوة، ص١٥٣، ١٥٤.

[٤] تصريف الأسماء والأفعال، قباوة، ص١٥٥.

[٥] التطبيق الصرفي، الراجحي، ص٧٨.

[٦] لغتنا العربية، الصف السادس، ج٢، ص١٠٤، ١٠٥.

ولم يرِدْ كدرس صرفيّ مستقل في المراحل اللاحقة حتى الصف العاشر[١]، فيعرّفه بأنه: "اسم يُشتق للدلالة على (مَنْ) أو (ما) وقع عليه الفعل"، ويُصاغ من الفعل الثلاثي المبني للمجهول على وزن (مَفعول). حيث نجد التوسع والتفصيل فيه من مثل صياغته من الثلاثي المعتل الأجوف والمعتل الناقص، وصياغته من غير الثلاثي بإبدال حرف المضارعة ميماً مضمومة وفتح ما قبل الآخر، وكيف أنّ اشتقاقه من اللازم تلزمه تتمة (شبه جملة).

وفي تعريف الصرفيين لاسم المفعول تباين طفيف، فهناك من يُعرّفه على أنّه: " صفة تُشتقّ من مصدر الفعل المتصرف، المبني للمجهول، للدلالة على من وقع عليه الفعل حدوثا لا ثبوتا".[٢]

أي أنّ اشتقاقه من مصدر الفعل، لا الفعل نفسه.[٣] ويعرّفه على أنه: "اسم يُشتقّ من الفعل المضارع المبني للمجهول، وهو يدل على وصف مَنْ يقع عليه الفعل".[٤]

وتورد كتب الصرف أبنية استعملت بمعنى اسم المفعول غير (فعيل). وهي:

"فَعْل: نحو: طِرْح، ذِبْح، طِحْس، مِسْخ، شِرْب، قِطْف.

فُعْل: نحو: لُبْس، جُرْح، ثُقْب، سُؤْل، كُرْه، خُبْز.

فَعَل: نحو: قَنَص، جَزَر، سَلَب، وَلَد، جَنىً.

فُعُل: نحو: سُعُر: أي مسْعور(مُوقَد).

فَعِل: نحو:مَطِر، ضَرِر، أضِر.

فُعَل: نحو: سُدىً أي: مُهملٌ متروك.

---

[١] القواعد والتطبيقات اللغوية، الصف العاشر، ص٩٤-١٠١.

[٢] تصريف الأسماء والأفعال، قباوة، ص١٥٦.

[٣] انظر: شذا العرف، الحملاوي، ص٩٦.

[٤] التطبيق الصرفي، الراجحي، ص٨١.

فُعْلَة: نحو: مُضْغَة، غُرْفة، نُسْخَة، ضُحْكة، لُعْنَة.

فَعُول: نحو: حَلُوب، لَبوس، صَبوح، رَكوب.

فُعال: نحو: نُثار، تُراث، حُطام، فُتات، رُكام.

فَعَال: نحو: سَحاب، شَراب، طعام.

فِعال: نحو: كِتاب، لِباس، فِراش، قِطار، بِساط.

فُعالة: نحو: عُصارة، لُقاطة، قُلامة، نُخالة، بُرادة

فِعِلَّة: نحو: جِبِلَّة، أي؛ مجبولة.

أُفعولة: نحو: أُضَحوكة، أُلعوبة، أُسجوُعة، أُطرُوحة".[1]

- **الصفة المشبهة باسم الفاعل:**

بدأ تدريسه في الصف السابع[2]، حيث يعرف فيه بأنه: "اسم يدل على الحدث ومَنْ يتصف به اتصافاً دائما أو شبه دائم"، وتبنى من الفعل الثلاثي اللازم على أوزان منها: (فَعِل، فعيل، أفعَل(الذي مؤنثه فعلاء)، فعلان (الذي مؤنثه فَعْلى)، فَعَال، فَعْل).

فنجد فريق التأليف يكتفون في هذه المرحلة بجزء من الأوزان التي تأتي عليها الصفة المشبهّة، لتُستكملَ باقي الأوزان، وبعض الجزئيات في مرحلة لاحقة.

حيث يُعادُ تدريسه في الصف العاشر ضمن وحدة المشتقّات[3]، فيستكمل باقي أوزان الصفة المُشبهّة وهي (فَعَلٌ، فُعَال، فِعْلٌ، فُعْلٌ، فاعِل)، ويُعرّفها في هذه المرحلة بأنها: "اسم مشتقٌ للدلالة على الحدث، و(مَنْ)أو (ما) يتصف به اتصافاً دائماً أو شبه دائم".

---

(١) تصريف الأسماء والأفعال، قباوة، ص١٥٩-١٦٠.

(٢) لغتنا العربية، الصف السابع، ج٢، ص١٠٠-١٠٢.

(٣) القواعد والتطبيقات اللغوية، الصف العاشر، ج١، ص٩١-٩٣.

ونلاحظ أنه يضيف في التعريف مصطلحات لم يوردها في تعريف الصفة المشبهة في الصف السابع، إذ عرّفها بداية على أنها اسم يدل على الحدث، وفي الصف العاشر على أنها اسم مشتق يدل على الحدث، فمصطلح الاشتقاق لم يُعطَ سابقاً، وفي ذلك تبسيط وتسهيل على الطالب في فهم الدرس على دفعات.

ويُبيّن صياغة الصفة المشبهة من غير الثلاثي على وزن اسم الفاعل من غير الثلاثي، والتفريق بينهما من خلال السياق.

وكذلك التمييز بين الصفة المشبهة واسم الفاعل من وزن (فاعل). فإذا دلّ على حدوث فهو اسم فاعل، وإن دلّ على ثبات أو شبه ثبات فهي صفة مشبهة.

ومن التعريفات للصفة المشهة في بعض الكتب التعليمية أنها: "صفة تشتقّ من المصدر للدلالة على ثبوتها لصاحبها".[1] ويُعرّفها آخرون على أنها "اسم يُصاغ من الفعل اللازم للدلالة على معنى اسم الفاعل، ومن ثمّ سمّوه (الصفة المُشبه) أي التي تُشبه اسم الفاعل في المعنى، على أن الصرفيين يقولون إنّ الصفة المُشبهة تفترق عن اسم الفاعل في أنها تدل على صفة ثابتة".[2]

ونجد أنّ أوزان الصفة المُشبهة التي ذكرتها كتب الصرف التعليميّة، قد وردت في المنهاج، إلا أنّ طريقة تقسيمها وتقديمها تختلف قليلاً، حيث تذكر أوزانها على:

١. "فَعِل الذي مؤنثه على وزن (فَعِل) فإنّ الصفة المشبهة تشتقّ على ثلاثة أوزان:

أ. فَعِل الذي مؤنثه فَعِلة، وذلك إذا كان الفعل يدل على فرح أو حزن أو أمر من الأمور التي تعرض وتزول وتتجدّد، مثل:

فَرِحَ- فَرِحٌ وفَرِحةٌ　　　　تَعِبَ: تَعِبٌ وتَعِبَةٌ

---

[1] تصريف الأسماء والأفعال، قباوة، ص١٦١.

[2] التطبيق الصرفي، الراجحي، ص٧٩.

طَرِبَ: طَرِبٌ وطَرِبَةٌ   ضَجِرَ: ضَجِرٌ وضَجِرَةٌ

ب. أفْعَل الذي مؤنثه فَعْلاء، وذلك إذا كان الفعل يدل على لون أو عيب أو حلية، مثل:

حَمِرَ: أحمر وحمراء   زَرِقَ: أزرق وزرقاء

حَوِلَ: أحول وحولاء   عَوِرَ: أعور عوراء

حَوِرَ: أحور وحوراء   هَيِفَ: أهيف وهيفاء.

ج. فَعلان الذي مؤنثه فَعْلى، وذلك إذا كان الفعل يدل على خلو أو امتلاء، أو حرارة باطنية ليست بداء، مثل:

رَوِيَ: ريّان وريّى   عَطِشَ: عطشان وعطشى

يَقِظَ: يقظان ويقظى   حرَّ: حرّان وحرّى

٢. إذا كان الفعل على وزن (فَعُل)، فإنّ الصفة المُشبهة تُشتقّ على الأوزان الآتية:

أ. فَعَل: مثل: حَسُنَ فهو حَسَن ، بَطُلَ فهو بَطَل.

ب. فُعُل: مثل: جَنُبَ فهو جُنُب

جـ. فَعَال: مثل: جَبُنَ فهو جَبان.

د. فَعول: مثل: وقُرَ فهو وقُور.

هـ. فُعال: مثل: شجُعَ فهو شُجاع.

٣. إذا كان للفعل وزن (فَعَل) فإنّ الصفة المُشبهة منه، التي تختلف عن وزن اسم الفاعل وعن وزن صيغ المبالغة، تأتي غالباً على وزن: فَيْعِل، مثل: سادَ سيّد – مات ميّت – جادَ جيّد"[١].

وهناك أوزان أخرى للصفة المشبهة، مثل:

---

[١] تصريف الأسماء والأفعال، قباوة، ص١٦٣.

١. "فَعِيل: وذلك إذا دلت على صفة ثابتة مثل: كريم – بخيل – شديد.

٢. فَعْل: مثل: ضَخْم– سهْل– صعْب – فَحْل.

٣. فُعْل: مثل: صُلْب – حُرّ – مُرّ "[١].

ونجد أن المنهاج قد وضع الفارق بين الصفة والمشبهة وصيغة المبالغة في وزني (فعيل، فَعِل) من حيث مبدأ اللزوم والتعديّة، فإن كان مشتقا من فعل لازم فهو صفة مشبهة، وإلا فهو صيغة مبالغة.

لكنّ كتب الصرف تناولت الفارق بدقة أكثر، فمنها ما يرى أنّ وزن (فعيل، فَعِل) للصفة المشبهة إن دلت على صفة ثابتة.[٢]

وهناك من يرى أن هناك ضوابط للتمييز بينهما. حيث يذكر أن الصفة المشبهة لا تصاغ إلا من مصدر الفعل اللازم، وصوغها من (فعَل) مفتوح العين قليل، ومرجعه إلى السماع، وتصاغ قياساً من (فَعُل) مضموم العين، مثل: فَصُحَ، كَرُمَ.[٣]

ولا يتوسع المنهاج في ذكر الجزئيات الكثيرة، كالتي تذكرها كتب الصرف، منها: "التأمل في الصفات الواردة من باب فَرِحَ، حيث يُعلم أن لها ثلاثة أحوال، باعتبار نسبتها لموصوفها: فمنها ما يحصل ويسرع زواله، كالفرح والطرب. ومنها ما هو موضوع على البقاء والثبوت، وهو دائر بين الألوان والعيوب، والحِلى. كالحُمرة والسُمرة، والحُمْق، والعَمى، والغَيْدُ، والهَيْف. ومنها ما هو في أمور تحصل وتزول، لكنها بطيئة الزوال، كالرِي والعطش، والجوع والشبع.

وأنّ (فعيل) قد تأتي مصدرا، وبمعنى فاعِل، وبمعنى مفعول، وصفة مُشبهة. ويأتي أيضاً بمعنى مُفاعِل، بضم الميم وكسر العين، كجليس وسمير، بمعنى مُسامِر ومُجالِس، وبمعنى مُفْعَل بضم

---

[١] التطبيق الصرفي، الراجحي، ص٧٩–٨١.

[٢] انظر: التطبيق الصرفي، الراجحي، ص٨٠.

[٣] انظر: شذا العرف، الحملاوي، شرح، ص٩٨.

الميم وفتح العين، كحكيم بمعنى مُحكَم، وبمعنى مُفْعِل، بضم الميم وكسر العين، كبديع بمعنى مُبدِع، فإذا كان فعيل بمعنى فاعِل أو مُفاعِل، أو صفة مُشبهة، لحقته تاء التأنيث في المؤنث، نحو رحيمة، وشريفة، وجليسة، ونديمة، وإن كان بمعنى مفعول؛ استوى فيه المذكر والمؤنث إن تبع موصوفه، كرجل جريح وامرأة جريح، وربما دخلته الهاء مع التبعية للموصوف، نحو: صفة ذميمة، وخصلة حميدة ".[١]

---

[١] شذا العرف، الحملاوي، ص١٠١.

الفصل الثالث

التسلسل في بناء القواعد النحوية

- الفعل اللازم والفعل المتعدي.
- الإسناد.
- المفاعيل.
- الحال.
- التوابع.

يرصد هذا الفصل التسلسل في بناء القواعد النحوية في المنهاج المدرسي لتعليم اللغة العربيــة، من الصفوف الأساسية، أي من الأول الابتدائي وانتهاء بالعاشر. وأظهر هذه القواعــد النحويــة التــي حرص مؤلفو المنهاج على تقديمها في مراحل المنهاج المختلفة هي: الفعل اللازم والمتعدي، والإسناد، والمفاعيل، والحال، والتوابع. وستقف الدراسة آتياً على التسلسل في بناء قواعد كل موضوع.

أولاً: الفعل اللازم والفعل المتعدي:

تُعدّ أول نقطة التقاء للمتعلم بموضوع اللازم والمتعدّي هي منهاج الصف السادس،[١] إذ يبتنــي المتعلم المفهوم الأساسيّ لهما، ويظهر هذا المفهوم في التعريف الأوليّ لهما، حيث يُعرفهما على النحــو الآتي: "الفعل اللازم: وهو الفعل الذي يكتفي بالفاعل لإتمام معناه. والفعل المتعدّي: وهو الفعــل الــذي لايكتفي بالفاعل لإتمام معناه، بل يحتاج إلى مفعول به".

وتظهر عناية المؤلفين جليّة في اكتفائهم بذكر الفعل المتعدّي إلى مفعول واحد في هــذه المرحلــة، ضمن تصوّر منطقي مستقبلي، يتمّ فيه استكمال المتعدّي إلى أكثر من مفعول، والتوسع فيه. ويلحظ فــي هذا السياق، أنّ التطبيقات والتدريبات المعطاة للمتعلّم، بعد أن تمّ شرح القاعدة، كانت موفّقة في إمكانيــة ترسيخها في ذهن المتعلمين؛ فمنها تدريبات يُطلبُ فيها من المتعلم التمييز بين الأفعال من حيث اللــزوم والتعدية في جُمل مُدرجة في جدول، وأخرى يُطلب فيها تمييز الجملة التامّة المعنى من غيرها مع بيــان السبب، مثل: (أ. فَقَدَ الرجلُ. ب. استثمرَ الطالبُ وقتَهُ. ج. أعدَّ اللهُ – عزّ وجلّ– للمؤمنين. د. تعــدّدت فُرصُ النجاحِ.)، وتدريبات أخرى، يطلب فيها أن يستخرجَ المتعلم عدداً من الأفعال المتعدّية مــن نــصٍ ما، ويضع كلاً منها في جملٍ مفيدةٍ من إنشائه. وتدريب أخير يملأ فيه الفراغات في الجمل بفعلٍ مناسبٍ، ثمّ يميز الفعل اللازم من المتعدّي.

---

[١] لغتنا العربية، الصف السادس، ج١، ص٩٩-١٠٢.

وفي منهاج الصف السابع[١]، يُعرضُ موضوع اللازم والمتعدّي، ولكن بتوسّعٍ أكثر، فقد أضاف مفهوماً جديداً إلى المتعدّي، وهو تعريف المتعلم بالمتعدّي إلى مفعولين، مع تذكيره- لربط السابق باللاحق – بمفهوم اللازم والمتعدي إلى مفعول واحد. وفيه، أعاد المؤلفون تعريف الفعل اللازم كما ورد في منهاج الصف السادس، فعرّف المتعدّي بأنه: ما تعدّى إلى مفعول به واحد، أو إلى مفعولين، مع تمام المعنى. ويلحظ، في هذا السياق، أنّ المنهاج لم يذكر تفصيلاً كاملاً للأفعال المتعدية إلى مفعولين، إنما اكتفى بذكر بعض الأفعال دون تصنيفٍ لها، وهذه الأفعال: (وهبَ، سأل، وجدَ، صيّر، علّمَ، اتّخَذَ)، وتظهر هنا عناية المؤلفين في مراعاة المعيار الكمّي في هذه المرحلة.

وقد تكون التطبيقات أو التدريبات في هذه المرحلة ناجحةً في إفهام المتعلم الموضوع، وترسيخه في ذهنه، غير أن هناك سؤالاً يُطلب فيه توظيف كلٍّ من الفعلين (وَجَدَ، عَلِمَ) في جملتين، على أن يتعدّيا في الأولى إلى مفعول به واحد، وفي الثانية إلى مفعولين. مع العلم أن المنهاج لم يكن قد تضمن إشارة صريحة فيما سبق من تقديم قاعدة المتعدي إلى التعدية إلى المفعولين، ولم يكن، كذلك، قد أشار إليها في صندوق الاستنتاج (خلاصة القاعدة) إلى تصنيف الأفعال المتعدية إلى مفعولين؛ أي أفعال القلوب (اليقين والرجحان)، أو التي تنصب مفعولين ليس أصلهما مبتدأً وخبراً.

وعليه، فالتدريب يتطلب معرفة سابقة بالفعل القلبيّ، ونصبه لمفعولين، إذ الأصل أن يتمّ تقديم الموضوع كاملاً، أو أن تكون التمرينات متلائمةً مع ما قُدّمَ للطالب من معرفة بالموضوع. لأنّ في ذلك تبديداً لذهن المتعلم، واضطراباً في البناء المعرفي، لخلوّ الدرس من شرح تلك القاعدة، وطلب تطبيقها.

(١) لغتنا العربية، الصف السابع، ج١، ص١٩-٢٢.

وفي منهاج الصف الثامن،[1] تقديم لموضوع اللازم والمتعدّي من وجهته الصرفية، إذ يعنى بزيادة بعض الحروف على أبنية الأفعال، ليتعدّى الفعل اللازم إلى مفعول به واحد بـ:

١. زيادة همزة في أوله، كما في: عاد المسافرُ. أعاد الحنين المسافرَ الى وطنهِ .

٢. تشديد الحرف الثاني، كما في : مشى محمدٌ . مشَّت الأمُّ طفلَها .

٣. زيادة (الألف والسين والتاء) على أوله، كما في: حسُنَ الأمرُ ، استحسنت الأمرَ .

وكذلك فإنّ حروف الزيادة تؤثر في عمل الفعل المتعدي، حيث:

١. إذا زيدت الهمزة في أول الفعل المتعدي الى مفعول به واحد، أو ضُعِّفَ الحرفُ الثاني منه يصبح متعدياً الى مفعولين اثنين؛ كما في: قرأ عليٌّ القرآنَ. أقرأتُ علياً القرآنَ. ونحو: فهمتْ فاطمةُ الدرسَ، فهَّمتُ فاطمةَ الدرسَ.

٢. (أعلم)، (أنبأ)، (نبَّأ)، (أخبر)، (خبَّر)، (حدَّثَ)، أفعال تتعدى إلى ثلاثة مفاعيل، كما في: أعلمت صديقي الفرجَ قريباً.

وقد كانت التطبيقات والأنشطة موفقة في ترسيخ فهم الموضوع، والقدرة على التطبيق عليه، حيث يُطلبُ ملء الفراغ بالفعل الملائم من الأفعال اللازمة، ويُطلب من المتعلم أن يحوِّل الأفعال اللازمة إلى أفعال متعدية، مع تغيير ما يلزم.

أما في منهاج الصف التاسع[2]، فقد تناول موضوعَ المتعدي إلى مفعولين، مذكراً فيما سبق تعلّمه مفهوم اللزوم والتعدية، ليتوسع في هذه المرحلة المركزية، في تصنيف الأفعال التي تتعدى إلى

---

[1] القواعد والتطبيقات اللغوية، الصف الثامن، آمنة بدوي و آخرون، وزارة التربية و التعليم إدارة الكتب والمناهج والكتب المدرسية، عمّان – الأردن، ط٢٠٠٦ – ٢٠٠٧،ج١، ص٥٦-٦٠.

[2] القواعد والتطبيقات اللغوية، الصف التاسع، القواعد و التطبيقات اللغوية، الصف التاسع، فايز علي العتوم و آخرون، وزارة التربية و التعليم إدارة الكتب و المناهج والكتب المدرسية، ط٢٠٠٦ – ط٢٠٠٨، ج ١، ص ٥٣ – ٦٥.

مفعولين، فيذكر أنواعها، وهي ما ينصب مفعولين أصلهما مبتدأ وخبر، وهي أفعال القلوب (ظنَّ وأخواتها)، ومنها ما يفيد اليقين؛ وهي الأفعال التي تدل دلالةً عقليةً قلبيةً لا حسيةً، وتنصب مفعولين أصلهما مبتدأ وخبر، كالتمييز بين رأى القلبية ورأى البصرية، ووجد القلبية، ووجد الحسية، ومنها ما يفيد الرجحان، وهي التي ترجح اليقين على الشك في جملتها، وتنصب مفعولين أصلهما مبتدأ وخبر.

ويتضمن المنهاج، كذلك، أنَّ أنواع المفعول به الثاني ترد كأنواع خبر المبتدأ: مفرداً، وجملةً، وشبه جملةٍ، وجميعها تقع في محل نصب مفعول به ثانٍ، وقد يسدّ المصدر المؤول مسَّد المفعولين.

ويتضمن أفعال التحويل (التصيير)، التي تنصب مفعولين أصلهما مبتدأ وخبر، مثل: (جعل، صيَّر، ترك، اتخذ، ردَّ)، فإذا كانت هذه الأفعال لا تفيد معنى التحويل والتصيير، فإنها لن تكون أفعالاً ناصبة لمفعولين أصلهما مبتدأ وخبر. ثمَّ يسوق المنهاج الأفعال التي تنصب مفعولين ليس أصلهما مبتدأً وخبراً، وهذه الأفعال غير محددة، ومن أشهرها (أعطى، وهب، منَحَ، سأل، هدى، كسا) بماضيها ومضارعها وأمرها .

ثمَّ يعود المنهاج مذكِّراً أنه يدخل في باب المتعدي إلى مفعولين الفعل المتعدي إلى مفعول واحد، إذا زيد عليه أحد حروف الزيادة (سألتمونيها)؛ نحو: (أكل) و (آكل)؛ فنقول: أكل الرجلُ الطعامَ. وآكل الرجلُ أسرتَه الطعامَ.

ويُلحظ في منهاج الصف العاشر(١) أنه لم يرد فيه درس مستقل باللازم والمتعدي، ولكنه اشتمل في درس أبنية الأفعال المزيدة ومعانيها، على إشارة إلى أن زيادة بعض الحروف على الأفعال تجعلها متعدية، أو متعدية إلى أكثر من مفعول.

---

(١) القواعد والتطبيقات اللغوية، الصف العاشر، ج ١، ص٢٩_ ٤٥ .

ثانياً: الإسناد:

الجملة الاسمية: (المبتدأ والخبر).

يبدأ المنهاج بتقديم الإسناد ممثلا بالجملة الاسمية قبل الجملة الفعلية. ويلحظ أن أوَّلَ نقطة التقاء للمتعلم بموضوع المبتدأ والخبر كانت في منهاج الصف الرابع [١]، حيث يتضمن التعريف بلفظي المكونين لركني الإسناد في الجملة الاسمية، وهما المبتدأ والخبر، حيث يشير إلى المتعلم: الصف نظيفٌ، فتسمى الكلمة الأولى مبتدأ، والثانية خبرا. ويمكن أن يعد هذا توطئة وتمهيداً لتقديم قواعد الإسناد في الجملة الاسمية بتوسع وفق تسلسل مستقبلي يتماشى ومستوى الطلاب العقلي.

وفي منهاج الصف الخامس[٢]، يُقدِّم مفهوم المبتدأ والخبر، فيعرّف المبتدأ بأنه: اسم مرفوعٌ يقع في أول الجملة، ونريد أن نخبر عنه. أما الخبر: فاسم مرفوعٌ نخبر به عن المبتدأ، وبه تتمّ الجملة. وأنَّ المبتدأ والخبر يكوّنان معاً جملة مفيدة ذات معنىً تُسمى جملة اسمية، ويعرب الطالب في هذه المرحلة المبتدأ والخبر. ويقدم المنهاج في هذا السياق تركيباً إسنادياً أساسياً للمبتدأ والخبر، أي أن المبتدأ والخبر اسمان ظاهران، ولا يذكر صوراً للمبتدأ والخبر، مراعيا المعيار الكمِّي والمنطقي في التسلسل في تعليم القاعدة وبنائها.

ويقدّم المنهاج في الصف نفسه بعض النواسخ التي تدخل على الجملة الاسمية، وهي: (كان، أصبح، ليس، صار، ظلَّ)[٣]، على أنها أفعال ناقصة تدخل على الجملة الاسمية؛ فترفع المبتدأ ويسمَّى اسمها، وينصب الخبر ويسمَّى خبرها، مع قيام الطالب بإعرابها. ولا ريب في أن المنهاج في هذه المرحلة يبني جانبا مهما من جوانب بناء القاعدة النحوية التعليمية، يتمثل في تزويد المتعلم بجملة

---

[١] لغتنا العربية، الصف الرابع، ج ١، ص ٧٦.

[٢] لغتنا العربية، الصف الخامس، ج١، ص ٥٣ ــ ٥٦.

[٣] المصدر نفسه، ج١، ص٦٧-٧٠.

المصطلحات الضرورية المتعلقة بإعراب أركان الجملة الاسمية، كالمبتدأ والخبر، وأحوالهما الإعرابية: كالرفع والنصب، والعوامل المؤثرة في تلك الأحوال.

وجدير بالذكر، أن المنهاج في هذا الصف يُقدم إنَّ وأخواتها مع تعريفها بأنها: حروف تدخل على الجملة الاسمية، فتنصب المبتدأ ويسمَّى اسمها، ويبقى الخبر مرفوعاً ويسمَّى خبرها مع بيان معاني إنَّ وأخواتها وإعرابها. كما يتبع ذلك كله، مجموعة من التدريبات الشاملة والمتنوعة، التي ترسخ قواعد إسناد الجملة الاسمية في ذهن المتعلم.

ويشتمل منهاج الصف السابع[1]، على النواسخ، وهي (إنَّ وأخواتها)، وفي هذا عَوْدٌ على الموضوع، فيعرِّف المنهاج إنَّ وأخواتها بأنها: حروف تدخل على الجملة الاسمية فتنصب المبتدأ ويسمَّى اسمها، ويبقى الخبر مرفوعاً ويسمَّى خبرها. ومايزال هنا يقدِّم الجمل مبسطة، دون عرض لصور المبتدأ والخبر. ويُطلب في التدريبات إلى المتعلم أن يعيّن اسم (إنَّ وأخواتها) وخبرها في الجمل المقدمة، ويُطلب إليه أن يحذف (إنَّ) أو إحدى أخواتها في نماذج دالة على الجمل الاسمية، ليجري التعديل اللازم، أو أن يصحح الخطأ، أو أن يضبط آخر ما خُطَّ تحته، أو يُعطى نموذجاً في الإعراب يحاكيه في إعراب جُمل تليه، وهذا التنوع في التدريبات كفيلٌ في ضبط الدرس لدى المتعلم.

وقد يعدّ منهاج الصف الثامن المرحلة المركزية في تعليم الجملة الاسمية[2]، فيتوسع في تقديم أنواع المبتدأ (اسم صريح، ضمير منفصل، اسم موصول، اسم استفهام، اسم إشارة)، كما يتوسع في ذكر أنواع الخبر، (مفرد، جملة فعلية، جملة اسمية، شبه جملة ظرفية، شبه جملة، جار ومجرور)، بادئاً الوحدة بخريطة مفاهيمية تعرض الموضوع وتفريعاته، وقد كان الشرح على الدرس موفقاً أيَّما توفيق، حيث تنوعت أساليب العرض، وظهرت كثافة الأمثلة المناسبة، والشرح المفصل لها، والتي من

---

[1] لغتنا العربية، الصف السابع، ج١، ص ١١٨ ــ ١٢٢.

[2] القواعد والتطبيقات اللغويّة، الصف الثامن، ج ٢، ص ١٦٩ ــ ١٨٤.

شأنها إيصال الطالب إلى القدرة على حلّ التدريبات، التي تعدُّ المؤشر في تمكن الطالب من امتلاك المهارة اللغوية في هذا الموضوع.

ولم يقدم المنهاج جميع أنواع المبتدأ في هذه المرحلة، مثل: (المصدر المؤول، واسم الشرط)، مع أنه قد قدَّم درس المصدر المؤول، ودرس أسلوب الشرط في المرحلة نفسها. وفي رأيي فإنّ عناية المؤلفين جعلتهم يقصرون أنواع المبتدأ على ما سبق؛ حرصاً على عدم إرهاق الطالب بكثرة الجزئيات، والتي قد لا تؤتي أكلها دفعة واحدة.

ويلحظ أن الإسناد الماثل في الجملة الاسمية لم يحظ في منهجي الصفين التاسع والعاشر بدرس مستقل، وإنما أشير إليه في موضوع الأفعال المتعدية إلى مفعولين التي أصلها مبتدأ وخبر[١]، وفي موضوع الحال[٢].

وعليه، فإن خطة تقديم قواعد الإسناد في الجملة الاسمية لم تستكمل في المرحلة التعليمية الأساسية، وربما يعود السبب في ذلك إلى تعالق هذا المبحث وتداخله الشديدين بموضوعات صرفية وتركيبية أخرى، يقتضي الأمر تقديمها تباعاً.

ثالثاً: المفاعيل:

١. المفعول لأجله:

يُقدم المفعول لأجله ابتداء في منهاج الصف الرابع على صورة أنماط وتراكيب، فيقدم المنهاج تمريناً، يُطلب فيه أن يصل المتعلم الجمل في العمود الأول بما يكمل معناها في العمود الثاني، مستعيناً بهذا المثال: وهبَ الخليفةُ للغلام الذكي مالاً مكافأة له[٣]:

---

(١) القواعد والتطبيقات اللغوية، الصف التاسع، ج١، ص٥٤ – ٦٧

(٢) القواعد والتطبيقات اللغوية، الصف العاشر،ج٢، ص١٥٣ – ١٧٠.

(٣) لغتنا العربية، الصف الرابع، ج٢، ص ٦٨.

حوسبت المكتبة كتبها	تشجيعاً للموهوبين .
نظمت المدرسة مسابقة شعرية	تعزيزاً للسياحة .
تخفض الفنادق أسعارها	تسهيلاً للباحثين .

ويلي ذلك منهاج الصف السادس[١]، الذي يمثل مرحلة مهمة في تعريف المتعلم بالمفعول لأجله مصطلحا ومفهوما، حيث يُعرّف فيه بأنه: مصدر منصوب يؤتى به لبيان سبب حدوث الفعل. كما يتضمن المنهاج في هذه المرحلة أمثلة تبيّن طبيعة المفعول لأجله الصرفية، من حيث هو مصدر لا علَم أو ظرف، ويبين، كذلك، السياق أو الغرض الذي تستخدم فيه هذه المصادر، في أنها تجيب عن السؤال (لماذا). ويلحظ تنوع التدريبات على هذا المبحث، فمنها ما يعنى بالإعراب، ومنها ما يعنى بتمييز نمط المفعول لأجله.

وينقطع تسلسل بناء قواعد المفعول لأجله في مناهج الصفوف السابع والثامن والتاسع، ليستأنف مؤلفو منهاج الصف العاشر بتذكير المتعلم بتعريف المفعول لأجله وسياقه، وطريقة تمييزه، ومن ثمّ ينتقل إلى إضافة تفريعاته[٢]. وأبرز جوانب هذه الإضافة تتمثل فيما يأتي:

١. يمكن الاستغناء عن المفعول لأجله، بمصدره أو واحد من مشتقاته، نحو: ثناؤك على الناشيء المتقن تشجيعاً له حافز تربوي، وأنت محبوب إكراماً لوالدك.
٢. ويجوز للمفعول لأجله أن يأتي في مطلع الجملة، نحو: خشية التأخر قدمت مسرعاً.
٣. ويأتي المفعول لأجله إما نكرة منوناً، أو مضافاً إلى ما بعده.

---

[١] لغتنا العربية، الصف السادس، ج٢، ص ١٩ ــ ٢٣.

[٢] القواعد والتطبيقات اللغوية، الصف العاشر، ج٢، ص ١٢٥ – ١٢٨.

وتظهر عناية المؤلفين في ترسيخ المفعول لأجله في ذهن المتعلم من خلال لفت نظره إلى الاستعمال الوظيفي (الاستخدام اليومي) في عبارات متكررة في استعمالنا، مثل:

- أنت لا تشارك في لجان الاسرة الصفية هروباً من المسؤولية .
- هو يتمارض خوفاً من الامتحان.
- أنا صفحت عنه اتقاءً للشرِّ.
- أحضرُ حصةَ اللغة العربية حباً في معلمها، وتذوقاً لجمالها.

وتظهر عناية المؤلفين كذلك في التمرينات المعقودة على الدرس، من حيث تنوعها وشمولها، فمنها ما يطلب من المتعلم تعيين المفعول لأجله في نصوص معطاة له، مشيراً إلى الفعل الذي يرتبط به، ومنها أن يضع مفعولاً لأجله مناسباً في جملٍ معطاة له، ومنها أن يجعل كل مصدر من المصادر المقدمة له مفعولاً لأجله في جملة مفيدة من إنشائه، ومنها أن يميز المفعول لأجله من سائر المفاعيل، ومنها ما هو إعراب.

٢. المفعول فيه (ظرفا الزمان والمكان):

بدأ تعليم المفعول فيه في منهاج الصف الثاني، على شكل أنماط وتراكيب، يُعطي المتعلم مثالاً يحاكيه، فيملأ الفراغ بالكلمة المناسبة[١]، نحو:

وقف المعلم .... الطلاب (أمام).

سقطت الثمار ....الشجرة (تحت).

انتهى العملُ .... الغروب (عند).

---

[١] لغتنا العربية، الصف الثاني، ج١، ص ٥٤.

ويمكن أن يعد منهاج الصف الرابع[1]، أول نقطة التقاء للمتعلم بمصطلح الظرف، إذ يبتني المتعلم المفهوم الأساسي له، دون تعريف لمفهوم المصطلح، حيث يُطلب منه إكمال الفراغ بظرف المكان أو ظرف الزمان المناسب: (أمام، فوق، تحت، بعد).

أ. حدثت معركة عين جالوت .... أرض فلسطين.

ب. ما أجمل الوئام .... الخصام.

ج. الجنة .... أقدام الأمهات.

د. جلست سلمى................. شاشة التلفاز.

ويشرع مؤلفو منهاج الصف الخامس[2] بتعريف الظرف بقسميه، على النحو الآتي:

"ظرف الزمان: يدل على الزمن الذي وقع فيه الفعل.

ظرف المكان: يدل على المكان الذي وقع فيه الفعل". وبيان أحوال إعرابه: "أنَّ الظرف يأتي منصوباً"، ويتضمن إشارة إلى المكون التركيبي للظرف: "الظرف وما بعده يكوِّنان شبه جملة".

والجدير بالذكر، أن الشرح كان موفقاً في أسلوبه، وتسلسله في بناء المعرفة النحوية المتصلة بالظرف، مستحثا بذلك عقل المتعلم، ومثيرا تفكيره صوب الموضوع، على نحو ممتع وميسر وواضح.

ومن الملاحظ أنه لم يذكر مصطلح (المفعول فيه) في هذه المرحلة، بل اكتفى باستخدام لفظ الظرف. كما يعرِّف المتعلم بشبه الجملة، إذ إنها ليست فعلية لأنها لم تبدأ بفعل، وليست اسمية لأنها ليست كاملة مفيدة، ثمَّ يميز بين شبه الجملة الظرفية وشبه الجملة من الجار والمجرور.

---

(١) لغتنا العربية، الصف الرابع، ج١، ص٥٣.

(٢) لغتنا العربية، الصف الخامس، ج٢، ص ١٦١ ــ ١٦٤ .

وتظهر عناية المؤلفين في عدم التوسع في الظروف (المُعربة والمبنيــة) وأشــكالها فــي هــذه المرحلة، مراعاة للقدرات العقلية، وللمعيار المنطقي في التسلسل في عرض الدرس النحوي.

أما المرحلة المركزية التي يعرض فيها المفعول فيه بتوسع فهي منهاج الصف العاشر[١]. حيــث يظهر مصطلح المفعول فيه، ويعرفه على أنه: اسم منصوب؛ وهو إما ظرف زمان وإما ظرف مكــان، وظرف الزمان هو ما دلَّ على زمن حدوث الفعل، وظرف المكان هو ما دلَّ على مكان حدوث الفعل.

ويبين الحكم الإعرابي للظرف وهو النصب، ويوضح أنه تتعين دلالة بعــض الظــروف علــى الزمان أو على المكان حسب ما يضاف إليه، فإذا كان المضاف إليه يدل على الزمان سُــمِّيَ الظــرف ظرف زمان، وإذا كان يدلّ على المكان سُمِّيَ ظرف مكان.

ثمَّ يقف بالمتعلم على المبني من الظروف وأنها تكون في محل نصب، ويبين للمــتعلم أن هنــاك كلمات تدل على الزمان أو المكان قد تعرب ظروفاً أو حسب موقعها في السياق، فنقول: انتظرتك يوماً كاملاً، حيث جاء الاسم (يوماً) ظرف زمان، ولكنك لو قلت: هذا يومٌ حارٌ، فإنّ كلمــة (يــوم) تعــرب خبراً للمبتدأ مرفوعاً.

ثمَّ يبين كذلك أن المصادر قد تأتي ظروفاً إذا دلت على ما يدل عليه الظرف نحو: انتظر أبنــائي خروج الطلاب من المدرسة، وأنه قد ينوب عن الظرف كلمات يكون الظرف مضافاً اليها، مثل: كــلّ، بضع، ونصف العدد، نحو: ادرس كلَّ النهارِ. وروَّضت جسمي بضع دقائق، وانتظرتك نصف ســاعة. وكذلك، يوضح أن الظرف يضاف إلى المفرد وإلى الجملة.

وتظهر عناية المؤلفين في هذه الجملة، بذكر الاستعمال الوظيفي للظروف، حيث يــرد المفعــول فيه في الاستخدام اليومي كثيراً مثل:

---

[١] القواعد والتطبيقات اللغوية، الصف العاشر، ج٢، ص ١٢٩ ــ ١٣٥.

- ذاكرت ساعةً كاملة.
- سنشاهد الليلةَ مسرحية جميلة.
- سأكون في عمان نهارَ الخميس.

وغيرها من الأمثلة.

وأرى أن من الأنسب، لو ذكر المنهاج بعضاً من الجزئيات المتعلقة بالمفعول فيه ضمن المراحل السابقة، ثمَّ يعاد في هذه المرحلة التذكير بها، مع استكمال ما تبقى من جزئيات أخرى حول الموضوع، حتى لا يستثقل الطالب كثرة التفريعات، ومن ثمَّ عدم تحقق الغاية المنشودة من تقديم الدروس، وهي المعرفة اللغوية التي تمكنه من توظيف القاعدة في كتابته وتعبيره.

٣. المفعول معه :

لم يقدم المنهاج درس المفعول معه في مرحلة مبكرة، ولا حتى على شكل أنماطٍ وتراكيب، إنما قدمه في مرحلة متأخرة أي في آخر مرحلة أساسية، وهي منهاج الصف العاشر[١]، لتكون هذه المرحلة هي أول نقطة التقاء للمتعلم بهذا الموضوع، وفي الوقت نفسه تكون المرحلة المركزية التي تعرض الموضوع بشمولية وتوسع.

إذ يعرِّف المفعول معه بأنه: اسم منصوب يقع بعد واو بمعنى مع مسبوقة بجملة فعلية، ويدلّ على (من) أو (ما) حدث الفعل بمصاحبته.

ويقدم الشرح بداية، التمييز بين واو العطف و واو المعية من خلال وضع مجموعة من الجمل في قائمة، تتضمن واو العطف، وقائمة أخرى تتضمن جملاً تحوي واو المعية، ثمَّ بيان الفرق بين واو العطف التي تفيد اشتراك الاسم الذي قبلها والاسم الذي بعدها في حكم واحد، وبين واو المعية التي لا

---

[١] القواعد والتطبيقات اللغوية، الصف العاشر، ج٢، ص ١٣٦ ــ ١٤٠.

تفيد اشتراك ما قبلها وما بعدها في حكم واحد، وإنما تأتي بمعنى مع. ومن الملاحظ أن عــرض درس المفعول معه، يلزمه التمييز بين واو المعية و واو العطف خشية وقوع لبس يحجب عن المــتعلم فهــم الموضوع.

ثمَّ يعرض الدرس رجحان المعية مع جواز العطف، إذ ترجَّح المعيةُ إذا كان ما بعد الواو اســماً ظاهراً وما قبلها ضميراً مستتراً أو ضميراً متصلاً؛ نحو:

سافرت وزيداً إلى دمشق / أشتركُ والطلابَ في حلِّ التدريبات.

وقد يسد مسدّ الفعل السابق واوَ المعية مصدرُه أو أحد مشتقاته أو الضمير؛ نحو:

- نهوضك والفجرَ دليل على نشاطٍ وعافية.
- كُنَّا أمسِ ساهرين وضوءَ القمر.
- ما أنت وفعلَ الخيرات؟

ويلاحظ أن عناية المؤلفين في تمكين الدرس لدى المتعلم، جعلتهم يوردون بعضاً مــن الأ مثلــة المستخدمة استخداما وظيفيا (الاستخدام اليومي) مثل:

- تركتهم والطريقَ .
- كيف أنت والأيامَ ؟
- ما لكم ونجاحيَ ورسوبيَ ؟
- كيف أنت والغداءَ؟

وغير ذلك من الاستخدامات.

ومن المحتمل أنّ سبب تأخير عرض درس المفعول معه إلى الصف العاشر وعدم تدريسه من قبل، هو قلة تفريعاته. إلا أن ذلك لا يُعفي فرق التأليف من عرضه على شكل حلقــات متسلســلة فــي

المناهج الدراسية، حتى لو عدّوه درساً غير أساسيّ في إكساب الطالب المهارة اللغوية كالإسناد ونحوها، لا سيما وأنّ هناك تدخلاً بين واو العطف و واو المعيّة.

٤. المفعول المطلق:

يقدِّم منهاج الصف الرابع ابتداء المفعول المطلق للمتعلم على شكل أنماط وتراكيب[١] يُطلب فيها منه تعبئة الجُمل بما يكمل معناها في الجهة المقابلة (عمودية) محاكياً نمطاً معطىً له؛ مثل: قوله تعالى: ﴿فَلاَ تَقُل لَّهُمَا أُفٍّ وَلاَ تَنْهَرْهُمَا وَقُل لَّهُمَا قَوْلاً كَرِيماً﴾. [سورة الإسراء: ٢٣] .

أ. ادعُ لأمتك	شكراً جزيلاً .
ب. اعمل لآخرتك	دعاءً حسناً .
ج. انصح أخاك	نصحاً خالصاً .
د. اشكر معلمك	عملاً صالحاً.
	إيماناً قوياً

وفي هذا تمهيد في إكساب المتعلم المعرفة باستخدام المفعول المطلق، دون مصطلح أو مفهوم، وقد جاءت المصادر مشكولة بحركة النصب.

وفي المرحلة نفسها[٢] يُقدِّم المنهاج النائب عن المفعول المطلق، ويضاف المصدر له، على شكل أنماط وتراكيب، جاعلاً الجمل الفعلية في عمود، والنائب عن المفعول المطلق في عمود مقابل، ليصل المتعلم الجمل في العمود الأول بما يكمّل معناها في العمود الثاني:

---

(١) لغتنا العربية، الصف الرابع، ج١، ص ١٥.

(٢) لغتنا العربية، الصف الرابع، ج٢، ص ٩١ .

رحبتْ بنا أسرة عمِّي	أحرَّ مصافحة .
جلست زينب مع ابنتي عمتها	أكبرَ فرحة .
شاركنا الحيُّ فرحتنا بزواج صالحٍ	أجملَ ترحيب .
صافح عمي المدعوِّين	أطيبَ مشاركةٍ .
فرحت الأسرةُ بزواج صالحٍ	أمتع جلسةٍ .

ويلاحظ أنَّ هذا النمط والتركيب يكسب المتعلم القدرة على صوغ الجمل على هذا النحو، دون تفسير لحركة النائب عن المفعول المطلق (النصب) أو لحركة المصدر المضاف إليه (الجر)، ليمتلك في مراحل قادمة القدرة التفسيرية والتحليلة في المفهوم والإعراب.

وبعد ذلك تظهر أول نقطة التقاء للمتعلم بالمفعول المطلق في منهاج الصف السادس[1]، إذ يبتني المفهوم الأساسي له، ويعرف المفعول المطلق بأنه: مصدرٌ موافقٌ للفعل في لفظه، يجيء بعد الفعل لتأكيده، أو لبيان نوعه، أو لبيان عدده.

ويلاحظ أنَّ شرح الدرس يقوم على تدرج في العرض، حيث يبين للمتعلم أنَّ الجمل المعطاة له فعلية لا اسمية، وأنَّ هذه الكلمات – المفاعيل المطلقة – مصادر للأفعال الواردة في الجمل، ويلاحظ أنها تشتمل على حروف هذا الفعل، وأنَّ هذا المصدر جاء منصوباً، ثمَّ ينتقل إلى فائدة المفعول المطلق التي أداها في الجمل، فمنها ما أفاد التوكيد، ومنها ما جاء مضافاً أو منعوتاً أفاد بيان النوع، ومنها ما أفاد عدد مرات الفعل.

وتظهر لنا عناية المؤلفين في الاكتفاء بإعطاء المفعول المطلق في هذا المرحلة على هذا النحو، دون استكمال تفريعاته، كالمصدر النائب عن فعله، والنائب عن المفعول المطلق، طامحين إلى

---

[1] لغتنا العربية، الصف السادس، ج٢، ص ٣٦ ــ ٣٩.

تحقيق الهدف المرجو من اكتساب المتعلم هذا القدر من المعرفة بالمفعول المطلق، مستكملين ما بقي وفق تسلسل منطقي موزَّع على المراحل اللاحقة.

ولقد كانت التمرينات شاملة ومتنوعة، يستخرج فيها المتعلم المفعول المطلق من الجمل، ذاكراً نوعه، وآخر يضع المتعلم مفعولاً مطلقاً في جمل معطاة له، وتمرين يجعل فيه المتعلم المصادر مفاعيل مطلقة في جمل تامة من إنشائه، وتمرين أخير يعرب فيه المتعلم المفعول المطلق.

رابعا: الحـــال:

تعد أول نقطة التقاء للمتعلم بمفهوم الحال، في منهاج الصف السابع[١]، إذ يبتني المتعلم المفهوم الأساسي له، فيعرِّف الحال على أنها: اسم منصوب يبين هيئة الفاعل أو المفعول به (صاحب الحال) عند وقوع الفعل، وتأتي بعد الاسم الظاهر أو الضمير، ويسأل عن الحال باسم الاستفهام (كيف).

وتظهر عناية المؤلفين في تقديم درس الحال من خلال تقديم المعرفة الأولية له، دون توسّع وتفرّع، إذ يقدِّم الشرح بيان صاحب الحال (فاعلاً أم مفعولاً به) دون التطرق إلى كونه معرفة أو نكرة، ومسوغات مجيئه نكرة.

ثمَّ يقدم الحال في صورة المفرد فقط، ولم يدخل في تفصيلات الحال الجامدة والمشتقة، أو من حيث اقتران واو الحال بجملة الحال، وغيرها من الفروع.

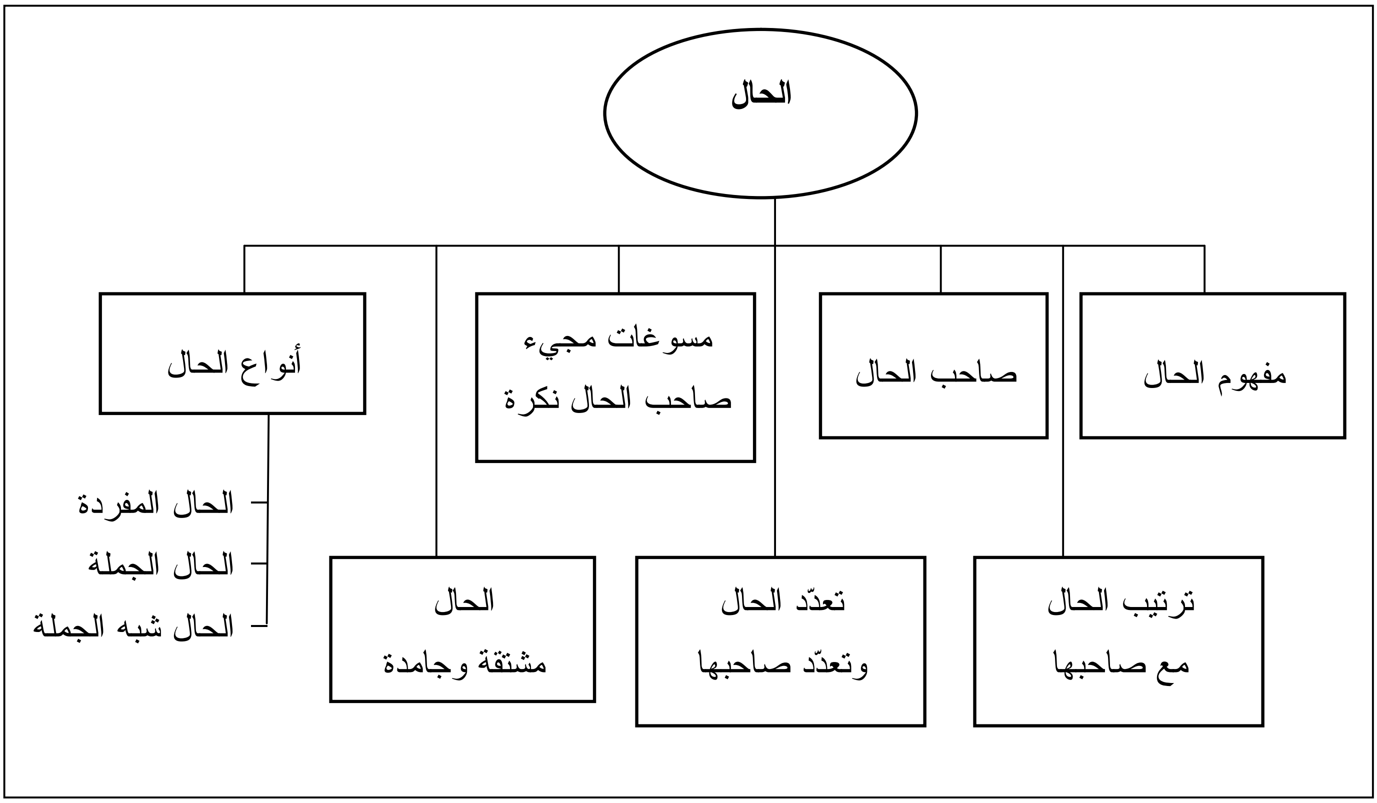
إن هذا الاختصار، واقتصار الدرس على ما سبق، يخدم في تحقيق اكتساب المتعلم بالمعرفة الكافية بالموضوع؛ لأنه يتوزع ضمن حلقات تكمل بعضها بتسلسل منطقي، يبني عليها المتعلم المعرفة اللاحقة على السابقة.

---

[١] لغتنا العربية، الصف السابع، ج٢، ص ٤٣ ــ ٤٦.

ويلاحظ أن التدريبات جاءت شاملة متنوعة في العرض والأسلوب، والتي من شأنها تحقُّق الهدف المنشود، وهو اكتساب المتعلم المعرفة بالدرس، والقدرة على التطبيق عليه.

وبعد تلك المرحلة التي تناولت الحال بإيجاز، تأتي المرحلة المركزية[١] التي يتوسَّع فيها هذا الدرس، ليشمل كل تفريعاته ومتعلقاته، على النحو الآتي:



ويظهر مفهوم الحال في هذه المرحلة على أنها: وصفٌ يؤتى بها لبيان هيئة صاحبها عند وقوع الفعل أو الوصف.

ويبين الشرح للمتعلم أنَّ هذا الوصف متغيِّر غير ملازم، واقع بعد تمام الكلام، وأن الحال فضلة، تأتي بعد استيفاء الجملة ركنيها الأساسيتين، ولو حذفت لاستقام التركيب، وهذا لا يعني

---

[١] القواعد والتطبيقلت اللغوية، الصف العاشر، ص١٥٣- ١٦٩.

الاستغناء عنها؛ لأنها تكمل المعنى، وتأتي بمعنى إضافي جديد غير ما تقيده الجملة بعنصريها الأساسيتين: المسند والمسند إليه.

ثمَّ يورد الشرح أمثلة تبين أنّ الحال ليست ركناً أساسياً، بل هي فضلة، وبعد ذلك يتدرج المنهاج ليوضح التفريعة الثانية، وهي صاحب الحال، حيث يعرِّف صاحب الحال بأنه: الاسم الذي تبين الحال هيئته. وأن الأصل فيه أن يكون معرفة، وقد يأتي نكرة بمسوغات؛ منها:

١. أن تكون النكرة مخصصة بـ:

أ. الإضافة، كقوله تعالى: ﴿جَعَلَ فِيهَا رَوَاسِيَ مِن فَوْقِهَا وَبَارَكَ فِيهَا وَقَدَّرَ فِيهَا أَقْوَاتَهَا فِي أَرْبَعَةِ أَيَّامٍ سَوَاء لِّلسَّائِلِينَ﴾ [سورة فصلت:١٠]، إذ إن صاحب الحال (أربعة) نكرة، لكنه أضيف إلى نكرة (أيام)، فصار مخصصاً بهذه الإضافة.

ويلاحظ أن المثال الذي استشهد به غير مناسب لعدَّة أسباب:

أولاً : طول المثال.

ثانياً : احتياج الآية إلى توضيح وتفسير، وهكذا ستتباين أفهام الطلبة للمثال بحسب تقديم المعلم لها.

ثالثاً : عدم توضيح الكتاب للآية، وتحديد الحال، حتى يتجلى المعنى لدى الطالب، من أنَّ الحال قد بينت هيئة صاحبها.

إذ كان الأنسب لو وضع مثال أبسط وأوضح، ثمَّ يعرض عليه الأمثلة من القرآن والشعر، وكذلك فإنَّ مثالاً واحداً هنا لا يكفي.

ب: وأن تخصّص النكرة بالوصف، مثل:

يا ربِّ نجيت نوحاً واستجبت له   في فلك ماخر في اليمِّ مشحونا

إذ إن صاحب الحال (فلك) جاء نكرة، لكنها موصوفة بــ (ماخرٍ)؛ أي أنَّ النكــرة مخصصــة بالوصف.

٢. أن تكون الحال جملة مقرونة بواو الحال.

كقوله تعالى : ﴿أَوْ كَالَّذِي مَرَّ عَلَى قَرْيَةٍ وَهِيَ خَاوِيَةٌ عَلَى عُرُوشِهَا﴾ [سورة البقرة:٢٥٩] .

إذ إن صاحب الحال كلمة (قرية) في الآية الكريمة، ومسوغ مجيئها نكــرة أنَّ الحــال جــاءت جملــة مسبوقة بواو الحال ﴿وَهِيَ خَاوِيَةٌ عَلَى عُرُوشِهَا﴾.

٣. أن تكون النكرة مسبوقة بنفي: نحو: هل ينجح طالبٌ مهملاً دروسه؟

ثمَّ ينتقل المنهاج بالمتعلم معرِّفاً إياه بالتفريعة اللاحقة، وهي أنواع الحال (مفرد ، جملة اسمية ، جملتة فعلية ، شبه جملة).

فقد تجيب من يسألك: كيف دخل المعلم غرفة الصف؟ فتقول: (مبتسماً) أو (وهــو مبتســم) أو (يبتسم) أو (بابتسامة).

وتتصدر جملة الحال واو تعرف بواو الحال تربط الحال بصاحبه، وهي واجبة فــي المواضــع الآتية:

أ. إذا خلت جملة الحال من ضمير يربطها بصاحبها.

مثال : جئت إلى المدرسة والطلبة مصطفون.

ب. إذا تصدر جملة الحال ضمير صاحبها.

مثال : تحدث الخطيب وهو واقف.

جـ. إذا جاءت الحال ماضية غير مشتملة على ضمير صاحبها.

مثال : مشيت وقد طلعت الشمس.

ويتدرج بعد ذلك المنهاج، ليصل إلى تفريعة أخرى، وهي ترتيب الحال مع صاحبها، إذ الأصل في الحال أن تأتي بعد صاحبها والفعل مع جواز تقدمها عليهما. مثل:

- أجاب الطالب عن السؤال مسرعاً فأخطأ.
- مسرعاً أجاب الطالب عن السؤال فأخطأ.

لكن هذه القاعدة تطرِّد، حيث تتأخر الحال عن صاحبها وجوباً:

١. إذا كان صاحبها محصوراً فيها، مثل: لا تعين وزارة التربية والتعليم المعلمين إلا مؤهلين.

٢. إذا كان صاحب الحال مجروراً بحرف الجر، أو بالإضافة، مثل: نظرت إليه مطرقاً. فصاحب الحال (الهاء) جاء مجروراً بحرف الجر (إلى). ومثل: أيحب أحدكم أن يأكل لحم أخيه ميتاً. فصاحب الحال جاء مجروراً بالإضافة.

وتتقدم الحال وجوباً إذا كانت من ألفاظ الصدارة، ومنها أسماء الاستفهام، وأسماء الشرط، مثل: كيف تقطع الشارع؟

حيث اكتفى المنهاج بهذا المثال على وجوب تقدّم الحال، بأن جاءت الحال اسم استفهام، ولم يذكر مثالاً عليها في حال مجيئها اسم شرط.

ولم يفصل كذلك في أوجه إعراب أسماء الاستفهام وأسماء الشرط، تاركاً فراغاً يُحدث تساؤلات كثيرةً في هذه الجزئية. والتي ستجعل حظوظ الطلبة متباينة في المعرفة بها، حسب درو المعلم في شرحها أو رجوع المعلم إلى المصادر الخارجية وغيرها.

إن ترك الفراغات، وعدم استكمال الشرح واستيفائه حول أي جزئية، يُفقد كثيراً من الطلبة إمكانية امتلاك المعرفة بها.

ثمَّ يتدرج المنهاج بالمتعلم، ليصل به إلى فرعية أخرى، وهي تعدد الحال وتعدد صاحبها، فقــد تأتي الحال متعددة وصاحبها واحد، مثل: عُدت من السفر فرحاً مبتسماً طائراً من الفرح.

وتتعدد الحال ويتعدد صاحبها، فإذا تعددت الحال وتعدد صاحبها ولم يؤمن اللبس، فــالأولى أن تلي كل حال صاحبها، مثل: ابتسم صالحٌ جالساً في وجه جعفر واقفاً. ولا يصح أن نقول: ابتسم صــالحٌ في وجه جعفر جالساً واقفاً. لأنَّ كليهما يصح أن يكون واقفاً أو جالساً. أما إذا أمن اللبس، جــاز أن لا تلي الحال صاحبها، مثل: لقيتُ هنداً ضاحكاً عابسة. فقد أمن اللبس؛ لأنَّ الحال الأولى جــاءت اســماً مذكراً، والحال الثانية جاءت اسماً مؤنثاً، واتفقت كل حال مع الضمير الذي يناسبها، وبهذا دلَّــت كــل حال على صاحبها. ثمَّ نصل إلى الجزئية الأخيرة، وهي الحال مشتقة وجامدة، فلم يتطرق المنهاج إلــى الحال الجامدة التي تؤول بمشتق أو التي لا تؤول بمشتقّ، إنما اكتفى بذكر أن الحال الأصــل فيهــا أن تكون مشتقة، وقد تأتي جامدة إذا: دلَّت على تشبيه، أو مفاعلة، أو ترتيب، أو جاءت موصوفة، أو دلَّت على سفر، أو عدد، أو وقعت في طور فيه تفضيل، أو جاءت فرعاً لصاحبها، أو وقوعاً لصــاحبها، أو أصلاً لصاحبها.

ويذكر المنهاج مثالاً واحداً على كل شرط من شروط مجيئها جامدة، ولكن الكثير من الأمثلة لا تكفي في بيان شروط مجيء الحال جامدة، خصوصاً إذا كان المثال آية تحتاج إلى تفســير وتوضــيح، حتى تتضح للمتعلم تلك الجزئية.

ثمَّ ينتهي بفائدة، وهي خطأ شائع إدخال اللام على كلمة (وحدَهُ) فيقال خطــأً: جــاء لوحــدِهِ، والصواب أن يقال: جاء وحدَهُ.

خامسا: التـــوابع:

١. النعت:

تعد الأنماط والتراكيب اللغوية الخطوة الأولى في التمهيد للقاعدة النحوية، حيث بُـــدئ بتقـــديم النعت على شكل جمل وتراكيب متضمنة له، دون ذكر المصطلح أو المفهوم، ففي الجـــزء الأول مـــن كتاب الصف الرابع[١]، تمَّ تقديم جمل على المفعول المطلق، لكن تلك المفاعيل جاءت منعوتة، وفي هذا إشارة إلى تقديم النعت وموافقته لحركة ما قبله (النصب).

وفي الجزء الثاني من منهاج الصف نفسه [٢]، يقدم تدريباً على النعت، ذاكـــراً لفـــظ المصـــطلح (صفة)، حيث يعطى المتعلم مجموعة من الكلمات المشكولة، ومجموعة من الجمل المفرغة من النعت، ثمَّ يطلب منه إكمال الفراغ بالصفة المناسبة.

وربما يعد منهاج الصف السابع أول نقطة التقاء للتلميذ بموضوع النعت، حيث يظهر المصـــطلح ومفهومه، فيعرف النعت بأنه: وصفٌ نأتي به لنوضح المنعوت ونبينه، ويتبع المنعوت في إعرابه رفعاً ونصباً وجراً. وقد جاء النعت في هذا الصف على صورة واحدة، وهو الاسم الظاهر. أمـــا التـــدريبات فجاءت متنوعة وشاملة تخدم في تمكين التلميذ من فهم الدرس وإمكانية التطبيق عليه.

ونصل إلى المرحلة المركزية التي تعرض موضوع النعت على نحـــو متوســـع ضـــمن وحـــدة (التوابع) وذلك في الصف التاسع[٣]، حيث يعرف التوابع بـــ : مفردها: تابع، والتابع: هو لفظٌ متـــأخر دائماً، يتقيد في نوع إعرابه بنوع الإعراب في لفظ متقدم عليه يُسمَّى: (المتبوع)؛ أي أنه كلّمـــا تغيَّـــرَ

---

[١] لغتنا العربية، الصف الرابع، ج١، ص ١٥.

[٢] المصدر نفسه، ج٢، ص ٢١.

[٣] القواعد والتطبيقات اللغوية، الصف التاسع، ج ٢، ص ١٣١ ــ ١٣٦.

إعراب الاسم السابق (المتبوع) بتغير موقعه من الإعراب، تغير إعراب الاسم اللاحق (التـابع) بـنفس ذلك التغير.

ثمَّ يبدأ بالنعت كأول درس ضمن وحدة التوابع، فيعرفه على أنه: تابعٌ يذكر بعد اسمه (المتبوع)؛ ليصفه في أحد أوضاعه لإفادة التوضيح إن كان معرفة، أو التخصيص إن كان نكرة، والنعت يتبع مـا قبله في: التعريف والتنكير، والإفراد، والتثنية والجمع، والتذكير والتأنيث، والإعراب.

فهو في هذه المرحلة يبين فائدة النعت، وأنه يتبع المنعوت، إضافة إلـى الإعـراب فـي جميـع حالاته. لكنه لم يتطرق إلى صور النعت: جملة، شبه جملة.

أما التدريبات فقد كانت موفقة في تنوعها، ووضوحها، وإمكانيتها في ترسيخ الموضـوع لـدى المتعلم.

٢. البدل :

لوحظ أنّ درس البدل قد بدأ على شكل تدريب[١] يصل فيه المتعلم كل جملة في العمود الأول بما يكمل معناها في العمود الثاني؛ كما يأتي:

السَّنة أربعة فصول	يوم لك ويوم عليك
الدهر يومان	بيضاء وحمراء
أوصانا ديننا بالوالدين	قلبه ولسانه
المرء بأصغريه	الربيع، والصيف، والخريف، والشتاء
	الأب، والأم

[١] لغتنا العربية، الصف الرابع، ج٢، ص ٦٩ .

إذ إن الجمل تتضمن البدل المطابق (التفصيل) ومطابقة البدل للمبدل منه في الإعراب، وفي هــذا إشارة واضحة إلى التمهيد الأولي للموضوع، لكن موضوع البدل لم يعط علـــى شـــكل درس مســـتقل، وإنما تمرين ضمن عدة تمارين للأنماط والتراكيب اللغوية، ولم يعنون له في الفهرس، حيث يلاحظ أن لجنة التأليف أرادت أن تسرِّب للطالب نمطاً لغوياً دون التعمق فيه في هذه المرحلة، واكتفائهم بتمــرين واحد عليه.

ثمَّ يقدِّم درس البدل فيما بعد ضمن وحدة التوابع في منهاج الصف التاسع[١] لتكــون أول نقطـــة التقاء بالموضوع، إذ يبتني المتعلم المفهوم الأساسي له، وتعدّ هذه المرحلة كذلك المرحلة المركزيـــة، إذ يقدِّم درس البدل بتوسع، وشمول، يجري أنواع البدل، والتطبيق عليها.

ويلاحظ أنه لم يتم تقديم درس البدل بتسلسل مجزأ، متوزع على المراحل الدراسية السابقة، وإنما كانت نقطة الالتقاء بالموضوع، والنقطة المركزية ضمن مرحلة واحدة كما تقدم.

ويعرف البدل على أنه: اسم مقصودٌ بالحكم يتبع اسماً سابقاً له في الإعراب، يسمى المبدل منه ، ويأتي البدل في الكلام لفائدة، ومن أنواعه:

البدل المطابق أو بدل كل من كل، والبدل المطابق للمبدل منه على التفصيل، وبدل بعــض مـــن كل، وبدل الاشتمال.

أما التدريبات فقد كانت موفقة من حيث تنوعها، وقدرتها على تحقيق المراد من الدرس، حيــث يعطي المتعلم جملاً لتعيين فيها البدل ونوعه، وآخر يطلب منه الإعراب، وآخر يســتخرج مـــن نـــصٍّ البدل أو التوابع الأخرى، أو أن يصحح الخطأ في جمل مغلوطة.

---

[١] القواعد والتطبيقات اللغوية، الصف التاسع، ج٢، ص ١٤٦ – ١٥٢ .

٣. العطف:

يعد العطف أول نوع من التوابع التي قدمت في المنهاج للمتعلم، ذلك أنه أساسي في ربط أجــزاء الكلام ببعضه بوساطة حروف العطف، ولا يخلو درس أو نص من أحد حروف العطف.

ويبدأ تكوين المعرفة اللغوية للمتعلم في موضوع العطف على شكل أنماط وتراكيب، يطلب فيهــا منه ملء الفراغ في الجمل بحرف العطف مع مراعاة حركة ما قبلها وما بعــدها، ونلاحــظ أنَّ هــذه المرحلة التي ذُكر فيها مصطلح العطف تعدُّ أول نقطة التقاء للمتعلم بهذا الموضوع[١] إذ يبتني المــتعلم المعرفة باسم المصطلح دون تعريف أو إعراب.

ويبدو لي أنَّ عناية المؤلفين في هذه المرحلة، جعلتهم يكتفون بذكر أربعة حروف للعطف وهــي (الواو، الفاء، ثمَّ، أو) تخفيفاً على المتعلم ليتمكن من تجرع الموضوع علــى دفعــات متسلســلة وفــق المراحل القادمة.

ويعدُّ منهاج الصف التاسع[٢]، المرحلة المركزية، التي يتوسع فيها بالموضوع، حيث يذكر بــاقي حروف العطف، (الواو، أو، بل، لا، ثمَّ، الفاء، حتى، أم) ويعرف العطف على أنه: تركيب يتوسط فيــه أحد أحرف العطف بين التابع (المعطوف) والمتبوع (المعطوف عليه) لفائدة ما، ثمَّ يذكر معاني حروف العطف، ويضعها في أمثلة، ليتجلى معناها لدى المتعلم.

ونجد أنَّ التمرينات كانت ناجحة في ترسيخ فهم العطف لدى المتعلم، حيث يطلــب منــه تعيــين المعطوف والمعطوف عليه، ثمَّ تبيين معنى حرف العطف في جمل معطاة له، وتمرين آخر يطلب فيــه إعراب ما خطّ تحته.

---

[١] لغتنا العربية، الصف الرابع، ج ١، ص ٣٨، ص٦٩، ج٢، ص٢٠ .

[٢] القواعد والتطبيقات اللغوية، الصف التاسع، ج٢، ص ١٤٣ – ١٤٦.

٤. التوكيد :

قدِّمَ موضوع التوكيد منهاج الصف التاسع[١]، ومرحلة متأخرة لتكون هذه المرحلة نقطة التقـاء المتعلم بالموضوع، والمرحلة المركزية، التي يعرض فيها بتوسع وشمول، حيث يذكر نوعي التوكيـد، ومفهومهما، والفائدة منهما.

فيعرف التوكيد اللفظي بأنه: أسلوب يكون اللفظ الأول مؤكداً، واللفظ الثـاني توكيـداً، ويتبـع المؤكد في إعرابه، ويكون بتكرار اللفظ المراد توكيده: اسماً كان أم جملة فعلية، أم جملـة اسـمية، أم ظرفاً، ثمَّ يذكر الفائدة منه وهي تثبيت المعنى وتمكينه لدى السامع.

ويعرف التوكيد المعنوي على أنه: توكيد بالكلمات [نفس، عين، كـل، كـلا (للمـذكر)، كلتـا (للمؤنث)، جميع] وهذه الكلمات تتبع المؤكد في إعرابه رفعاً ونصباً وجراً، وتتبعه في الموقع (الرتبة).

ثمَّ يفصّل في فائدة الأسماء التي يكون بها التوكيد المعنوي، حيث يذكر أنَّ التوكيد بــ (نفـس، عين) يفيد أنَّ الاسم المتبوع هو المقصود حقيقة، وأنَّ التوكيد بــ (كل، جميع، كلا، كلتا) يفيد أنَّ الاسـم المتبوع مقصود على وجه الشمول. ولا بدَّ من اتصال ألفاظ التوكيد المعنوي بضمير يربطها بالمؤكـد ويطابقه في: (التذكير والتأنيث) و (الإفراد، والتثنية والجمع).

ثمَّ إنَّ الشرح لدرس التوكيد كان موفقاً، يمتاز بالشمول والوضوح والقدرة على إفهـام المـتعلم بشكل ميسَّر.

ويضيف المنهاج فائدة، وهي أنه قد تأتي ألفاظ التوكيد المعنوي في الكلام، ولا تكون توكيـداً، وتعرب حسب موقعها في الجملة، نحو قوله تعالى: ﴿الَّذِينَ خَسِرُواْ أَنفُسَهُمْ فَهُمْ لاَ يُؤْمِنُونَ﴾ [سورة الأنعام: ١٢] .

---

[١] القواعد والتطبيقات اللغوية، الصف التاسع، ج٢، ص ١٣٦-١٤٢.

وفائدة أخرى حول إعراب (كلا وكلتا) إذا أضيفتا إلى الضمير، فإنهما يعاملان معاملة المثنـــى، وتلحقا به، وإذا أضيفتا إلى اسم ظاهر فإنهما تعربان بالحركة المقدرة على الألف.

وأرى أنَّ تأخير درس التوكيد إلى الصف التاسع، وعدم تقديمه قبل هذه المرحلة راجـــعٌ إلـــى إمكانية عرضه دفعة واحدة، لقلة تفريعاته، وعدم الحاجة إلى التسلسل في عرضه.

الخاتمة

ناقشت هذه الدراسة في فصولها الثلاثة السابقة بناء القاعدة التعليمية، وأهميتها على المستويين النظري والتطبيقي، فخُصِّص الفصل الأول لدراسة القضايا التمهيدية المرتبطة بالقاعدة اللغوية، من حيث: تعريفها وتوظيفها في التراث اللغوي العربي، وأهميتها في تعليم اللغة، وإشكاليات تعليمها في المناهج التدريسية. وخصص الفصلان الثاني والثالث لتطبيق مفهوم التسلسل في بناء القاعدة اللغوية: الصرفية والنحوية، فوقفت الدراسة في الفصل الثاني على نماذج من بناء القواعد الصرفية في المنهاج المدرسي الأردني لتعليم اللغة العربية، وتفحصت مدى مراعاة مؤلفي المناهج خصيصة التسلسل في بناء تلك القواعد، وأهم تلك النماذج: المصادر الصريحة، والمصدر المؤول، والأسماء المشتقة: اسم المكان والزمان، واسم التفضيل، واسم الآلة، وصيغ المبالغة، والصفة المشبهة باسم الفاعل، واسم الفاعل، واسم المفعول. ووقفت الدراسة في الفصل الثالث على نماذج من بناء القواعد النحوية في ذلك المنهاج المدرسي، وتفحصت، كذلك، مدى مراعاة خصيصة التسلسل في بناء نماذج مخصوصة، هي: التعدي واللزوم، والإسناد، والمفاعيل، والحال، والتوابع.

وفي ضوء ما سبق، فتخلص الدراسة إلى أهم الملاحظات الآتية:

أولاً: مع تعدد تعريفات القاعدة اللغوية لدى الدارسين، فتخلص الدراسة إلى ضرورة التمييز بين مفهوم القواعد النحوية ومفهوم القواعد الصرفية، وضرورة التمييز بين القواعد العلمية والقواعد التعليمية.

ثانياً: يلاحظ أن ثمة نوعين من القواعد الضابطة للنظامين الصرفي والنحوي، يمكن أن يطلق على النوع الأول مصطلح القواعد العلمية، ويطلق على النوع الثاني القواعد التعليمية. وهما نوعان متباينان في الهدف والمادة اللغوية، والمحتوى، والخصائص التأليفية، وتبيّنت الدراسة وفق هذا الميز تحقق النوعين في التراث اللغوي العربي. إذ لوحظ تباين التآليف العربية النحويّة (الصرفية والتركيبية) في منهجها، فمنها ما وضُع لوصف اللغة وتأصيلها وجمع قواعدها، ومنها ما يقوم على منهج تعليميّ،

يرمي إلى إيصال المتعلم إلى الكفاية اللغويّة فقط، دون إقحامه في المسائل الجدلية والخلافيّة. فثمة كتب تُعَدُّ تأصيليّة علميّة، فلم تشتمل على خطة واضحة في إيراد الموضوعات النحويّة بلْهَ ما اشتملت عليه من الخلط بين الموضوعات، وتناثر الجزئيات دون تقسيمها في مباحث، ويكثر فيها التكرار والطول، وتكون لغتها صعبة على المتعلمين، ومثالها كتاب سيبويه، ومن سار على نهجه، مثل المقتضب للمبرد، والأصول في النحو لابن السّراج. وكتب أخرى نهجت منهجاً تعليمياً، فنحت منحىً مغايراً، إذ أخذت تختصر القواعد، وتتجنب التفريعات والإطالة، وراعت الوضوح، وابتعدت عن المسائل الجدليّة والخلافيّة والتعليل المنطقي. مثل كتاب الحدود للفراء، وتلقين المتعلم من النحو المنسوب لابن قتيبة، والموجز في النحو لابن السّراج، والإيضاح لأبي علي الفارسي، واللمع لابن جنّي، وغيرها.

ثالثاً: تظهر أهميّة القواعد اللغويّة في تعليمها للطلاب، من خلال إدراكنا بأنها الوسيلة التي تكسب المتعلمين المهارات اللغويّة، التي يعتمدون عليها في المواقف الحياتيّة المتنوعة، فهي الضمان لسلامة التعبير، وفهم الأفكار والمعاني، وهي الضابط الذي يمكّن المتعلمين من اكتساب المهارات اللغويّة التي يعتمدون عليها أثناء دراستهم، وتتمثل في المحادثة والاستماع والقراءة والكتابة.

رابعاً: يلحظ ظهور اتجاهات حديثة في تعليم القواعد النحويّة، وذلك لما يشهده العالم اليوم من تغييرات سريعة في مجالات الحياة المختلفة، فكان لا بدّ للمناهج أن تواكب هذه التغييرات، لمواجهة العقبات التي تعترض طريق المتعلمين في فهم القواعد وتطبيقها، ومن أهم هذه السبل تقديم القواعد اللغوية في المناهج على نحو متسلسل منطقي، يتناسب ومستويات الطلاب العمريّة والذهنيّة.

خامساً: يلحظ أنّ منهاج اللغة العربيّة الأردني، قد راعى _ في الأغلب _ جانب التسلسل في تقديم القواعد اللغوية للمتعلمين في المراحل المختلفة. إذ غالباً ما يُقدّم القواعد على شكل أنماط وتراكيب يكتسب من خلالها المتعلم المعرفة الأوليّة لتكوين الجمل، ثم يتدرج به ليصل إلى المصطلح أو المفهوم

النحويّ ليبتني عليه المعرفة اللغويّة، إلى أن يصل به إلى المرحلة المركزيّة، والتي تعدّ مرحلة النضج والتوسع في تقديم القاعدة. ومع مراعاة المنهاج جانب التسلسل، إلا أنه لم يوظفه في جميع القواعد المقدّمة فيه على نحو مطّرد ومنضبط، فنجده مثلاً، لم يقدّم درس المفعول معه إلا في الصف العاشر دون أن يعرض له ذكر في المراحل السابقة، فبذلك يكون الصف العاشر أول نقطة التقاء للمتعلم بالمفعول معه، وفي الوقت نفسه المرحلة المركزيّة التي تعرض الموضوع بتوسّع. ومأخذ آخر، وهو تقديم القاعدة في المرحلة الأولى على نحو ميسّر ومختصر، ثمّ يُعاد تقديمها في مرحلة لاحقة بشكل مضخّم، يُفاجئ المتعلمَ هذا الكمّ الهائل من التفريعات والجزئيات غير المتوقعة قياساً بما تم تقديمه سابقاً. ومثال ذلك ما يرد في قواعد الحال، حيث يعد الصف السابع أول نقطة التقاءٍ به، ويعود المنهاج ليقدّمه في الصف العاشر على شكلٍ موسّع وتفريعاتٍ كثيرةٍ، إذ كان الأولى تقسيم هذه الجزئيات على المراحل التي تفصل السابع عن العاشر، بدلاً من إرهاق الطالب بتعلمها دفعةً واحدةً. ثم إن تقسيم الجزئيات على مختلف المراحل تجعل المتعلم في تواصل مع الموضوع دون انقطاع.

سادساً: يلحظ أنَّ الأمثلة التوضيحيّة للقاعدة اللغويّة، كانت في الأغلب واضحة مناسبة، تتيح للمتعلم فهم القاعدة واستيعابها. إلا أن هناك عدداً من الأمثلة لم تتسم بالوضوح، بل تزيد القاعدة إبهاماً، وهذا ما يجعل حظوظ الطلبة تتباين في فهم القاعدة حسب نوعية المدرسين، وإمكانيتهم في تقديم الأمثلة الواضحة من خارج المنهاج.

سابعاً: يلحظ أن طول الدرس اللغوي الذي يضم تفريعات كثيرة، غالباً ما يكون على حساب الأمثلة، إذ تكون الأمثلة عليه قليلة بغية الإيجاز، إلا أنّ هذا الإيجاز في تقديم الأمثلة قد يؤدي إلى قصور في فهم المتعلم لتلك التفريعات.

ثامناً: بعد تتبع اختصاص كل عضو في فرق التأليف في المناهج، يلاحظ أنه قد روعيَ في اختيار فِرق مؤلّفيه التنوّع في التخصّصات العلمية ذات الصلة بالمادة، إذ انتُقي المؤلفون جميعا ممن يعملون في ميدان التربية والتعليم في مختلف مدارس المملكة الأردنية الهاشمية، ويضمّ كلُّ فريق أعضاءَ متنوعون في الاختصاص، فمنهم متخصص في النحو والصرف، وآخر في الإشراف التربوي، وآخر في الأدب والنقد. ونلحظ حرص المسؤولين في إعداد المناهج في إصدار المنهاج دون تباين في الأسلوب، كما لو أنّها صادرة عن مؤلّف واحد، رغم تنوع تخصصاتهم، وقيام كل فريق بتأليف المناهج لمرحلتين، أو ثلاث مراحل. ومع ذلك، يلاحظ بعد تحليل محتوى المناهج، الانقطاع الذي حدث في الموضوعات الصرفية والنحوية المتوزّعة فيها دون تسلسل يبقي المتعلمين في تواصل مع الدرس اللغوي، ونموّه تدريجياً، وفي هذا إشارة واضحة إلى أنّ اهتمام المشتغلين في التأليف كان منصبّا في تنسيق آلية العمل في الفريق الواحد فحسب، دون أن يعمدوا إلى التنسيق الكلّي بين فرق التأليف كلّها في اتّباع خطة تراعي الانسجام والتسلسل في مراحل تعليم القواعد اللغوية.

تاسعاً: لا يُعنى مؤلفو المناهج في كثير من الموضوعات في المراحل الدراسية، بمتابعة بناء القواعد اللغوية، ويبدو ذلك جليّاً في الانقطاعات غير المسوّغة التي تمتد على مدى سنوات عدّة، إذ لا يراعى في المناهج النموّ النفسي اللّغوي لدى متعلمي اللغة، وضرورة التنبّه إلى التدرج والتسلسل في تقديم قواعد المباحث الصرفية والنحوية، ممّا يزيد من صعوبتها فهماً وإنتاجاً على نحو صحيح.

عاشراً: بعد تتبع الموضوعات النحوية والصرفية، يُلحظُ أن المنهاج لا يسير على خطة واضحة تشتمل على معايير منهجية في تقديمه للقواعد اللغوية، والتي كشفت لنا ذلك مواطن الاضطراب فيه، وأكثر ما تكون بارزة في الموضوعات الصرفية، إذ يُقدّم المصطلح الصرفي في مرحلة ما دون تعريف، بينما يذكره في موضوع آخر بتعريفه ومفهومه. ومثال ذلك، ما نجده من اضطراب في تقديم المشتقات إذ

يُقدّم اسم المكان بمصطلحه وتعريفه في الصف الرابع، ويُقدّم في الصف نفسه اسم التفضيل بمصطلحه فقط دون تعريف.

وختاماً، فالمرجو أن تسهم هذه الدراسة في لفت انتباه الدارسين في العموم، ودارسي العربيــة على وجه الخصوص إلى أهمية تقليب النظر العلمي في القواعد التعليمية فــي المســتويات التعليميــة المختلفة، سواء أكان ذلك على المستوى المدرسي، أو على المســتوى الجــامعي، أو تعلــيم القواعــد للأغراض الخاصة، وسواء أكان ذلك لمتعلمي العربية من أبنائها أو من النــاطقين بغيرهــا. فالآفــاق اللغوية التعليمية التعلمية لا تزال مشرعة على مصراعيها أمام المزيد من الدراسات التطبيقية.

مصادر

الدراسة ومراجعها

أولاً: المصادر والمراجع (بالعربية):

١. الاقتراح في علم أصول النحو، السيوطي، تحقيق:محمد حسن الشافعي، دار الكتب العلمية- بيروت، ١٩٩٨، ط١

٢. الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، ميشال زكريا، ط١، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت – لبنان، ١٨٨٣.

٣. بحوث في الاستشراق واللغة، إسماعيل أحمد عمايرة، دار وائل، عمّان – الأردن، ٢٠٠٣م.

٤. تصريف الأسماء والأفعال، قباوة، فخر الدين، مكتبة المعارف، بيروت- لبنان،ط٣، ١٩٩٨م.

٥. التطبيق الصرفي، عبده الراجحي، دار النهضة العربية، بيروت- لبنان، ط١، ٢٠٠٤م.

٦. شذا العرف في فن الصرف، أحمد محمد أحمد الحملاوي، دار الكتب العلميّة، بيروت – لبنان، ط٤، ٢٠٠٧م.

٧. صبح الأعشى، القلقشندي، دار الكتب المصريّة، مصر، ١٩٢٢م.

٨. الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، إسماعيل بن حماد الجوهري، تحقيق: احمد عبد الغفور عطار، ط٢، دار العلم للملايين، بيروت – لبنان، ١٩٧٩.

٩. علم اللسان العربي، عبد الكريم مجاهد، ط١، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان، الأردن، ١٩٩٧.

١٠. علم اللغة التعلمي: سمير شريف استيتية، دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد – الأردن، ٢٠١٠م.

١١. فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية، محمد صالح سمك، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٦م.

١٢. القاموس المحيط، مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزآبادي، دار الجيل، بيروت، لبنان. (د. ت).

١٣. القواعد و التطبيقات اللغوية، الصف الثامن، آمنة بدوي و آخرون، وزارة التربيــة و التعلــيم إدارة الكتب والمناهج و الكتب المدرسية، عمّان_الأردن، ط٢٠٠٦ – ٢٠٠٧.

١٤. القواعد والتطبيقات اللغوية، الصف التاسع، فايز علي العتوم وآخرون، وزارة التربية والتعلــيم إدارة الكتب و المناهج و الكتب المدرسية، عمّان _ الأردن، ط٢٠٠٧- ٢٠٠٩.

١٥. القواعد والتطبيقات اللغوية، الصف العاشر، زهير المنصور وآخرون، وزارة التربية والتعلــيم إدارة الكتب والمناهج والكتب المدرسية، ط٢٠٠٦ – ٢٠٠٩.

١٦. لغتنا العربية، الصف الأول، مفلح الفايز و آخــرون، وزارة التربيــة والتعلــيم إدارة الكتــب والمناهج والكتب المدرسية،عمّان – الأردن، ط ٢٠٠٧ _ ٢٠٠٨.

١٧. لغتنا العربية، الصف الثاني، هارون محمد الطور و آخرون، وزارة التربيــة والتعلــيم إدارة الكتب والمناهج والكتب المدرسية، عمّان – الأردن، ط ٢٠٠٨ – ٢٠٠٩.

١٨. لغتنا العربية، الصف الثالث، ماجد عبد الفتاح وآخرون، وزارة التربية والتعلــيم إدارة الكتــب والمناهج والكتب المدرسية، عمّان – الأردن، ط ٢٠٠٨ – ٢٠٠٩.

١٩. لغتنا العربية، الصف الرابع، سامي سليمان القطاونة وآخرون، وزارة التربية والتعلــيم إدارة الكتب والمناهج والكتب المدرسية، عمّان – الأردن، ط٢٠٠٧ – ٢٠١٠.

٢٠. لغتنا العربية، الصف الخامس، محمد محمود أبو سريس وآخرون، وزارة التربية والتعليم إدارة الكتب والمناهج والكتب المدرسية، عمّان – الأردن، ط ٢٠٠٧ – ٢٠٠٨.

٢١. لغتنا العربية، الصف السادس، أحمد عقيل عيال عواد وآخرون، وزارة التربية و التعلــيم إدارة الكتب والمناهج والكتب المدرسية، عمّان – الأردن، ط٢٠٠٨-٢٠٠٩ .

٢٢. لغتنا العربية، الصف السابع، محمد محمود أبو سريس وآخرون، وزارة التربية والتعليم إدارة الكتب والمناهج والكتب المدرسية،عمّان – الأردن، ط٢٠٠٨ – ٢٠١٠.

٢٣. معجم المصطلحات اللغوية، رمزي منير بعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت– لبنان، ط١، ١٩٩٠م.

٢٤. المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية (القاهرة)، ط٢، (د. ت)، القاهرة – مصر.

٢٥. الموجه الفني لمدرسي اللغة العربي، عبد العليم ابراهيم، دار المعارف، (د. ت)، مصر.

٢٦. النحو الوافي، عباس حسن، دار المعارف، (د.ت)، مصر، الطبعة الثالثة.

ثانياً: الرسائل الجامعية:

١. تحديد مطالب تعليم قواعد اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، وفاء بنت حافظ العويضي، (رسالة ماجستير)، جدة – السعوديّة، كلية التربية للبنات، ١٩٩٥.

٢. عائشة عهد حوري، دراسة تقويميّة لمناهج القواعد النحويّة في مراحل التعليم العام في الجمهوريّة العربيّة السوريّة، رسالة دكتوراة في التربية، إشراف الأستاذ الدكتور محمود أحمد السّيد، ٢٠٠٧م.

ثالثاً: مراجع الدراسة (بالإنجليزية).

1. Amayreh,M.,A., Linguistic Analysis and Evaluation of Arabic Text Book Materials and Methodology, (unpublished Ph.D Dissertation) Indiana university ,1984.
2. Introduction to linguistics, Kharma, N., Baker, m. , Publication of Al-Quds open university, Second Edition , 2001.

Abstract

Sequence of Grammatical Rules Construction: Applied Study on Jordanian Arabic Language Teaching Curriculum

Prepared by

Mu'ath W. Muhammad

Supervisor

Dr. Mahmud R. Al Deeky

This study is an attempt to examine the extent of adapting sequence, by method designers and authors of Jordanian Arabic language teaching curriculum, on constructing morphological and syntactic rules. The study significance is to prove the method designers with a linguistic evaluation of one of the main criteria that contribute to formation of educational grammar rules. And the results of this study to be of good benefits to developing teaching Arabic curriculum materials related mainly to grammar rules.

The study, to accomplish its purpose, consists, mainly, of three chapters. The first chapter, which is a theoretical one, tackles basic issues on rules construction, namely term and notion of grammatical rule, difference between scientific and educational rules as presented by old Arab linguistic and modern linguistics, problems of teaching grammar, and the importance of grammar in teaching. The second chapter is devoted to examine morphological rules, such as verbal noun, derivative nouns (i.e., superior comparison, agent noun, participle, noun of time and place). The third chapter clarifying applying sequence on formulating syntactic rules, such as attributive compound, transitive and intransitive verbal sentences, concomitate object, causative object, unrestricted object, adverbial object, adjective, substitution, corroborative, coupling. Finally the study concludes with its main results and recommendations.